

Uniwersytet Jana Kochanowskiego



Ewa Kula, Marzena Pękowska

Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym

Podręcznik akademicki



Kielce 2015

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Ewa Kula

Marzena Pękowska

**Polityczno-oświatowy wymiar
edukacji ustawicznej
w szkolnictwie wyższym**

Podręcznik akademicki

Kielce 2015

Recenzenci

prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec

dr Tomasz Maliszewski

Projekt okładki

Iwona Plucner

Łamanie i skład

Katarzyna Janeczko

ISBN 978-83-65139-39-9

Copyright by Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach 2015

Spis treści

<u>Wprowadzenie</u>	5
Rozdział I.	
<u>Edukacja ustawiczna w dokumentach oświatowych Unii Europejskiej</u>	9
Rozdział II.	
<u>Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej</u>	21
Rozdział III.	
<u>Europejska i Krajowa Rama Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie</u>	31
Rozdział IV.	
<u>Studia podyplomowe w procesie edukacji ustawicznej</u>	50
Rozdział V.	
<u>Walidacja efektów uczenia się jako nowe narzędzie edukacji ustawicznej</u>	57
Rozdział VI.	
<u>Interesariusze zewnętrzni uczelni w edukacji ustawicznej</u>	65
Rozdział VII.	
<u>Internacjonalizacja uczelni a edukacja ustawiczna</u>	71
Rozdział VIII.	
<u>Edukacja ustawiczna w szkolnictwie wyższym wybranych krajów świata</u>	78

Wprowadzenie

Zmieniające się w ostatnich latach potrzeby europejskiego rynku pracy sprawiły, że Unia Europejska podjęła wyzwanie stworzenia gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy poprzez realizację przyjętego planu reform społeczno-gospodarczych (tzw. Strategia Lizbońska i Strategia Europa 2020). Jednym z elementów wspierania mobilności na rynku pracy jest nowe podejście do problematyki edukacji ustawicznej, któremu UE nadała priorytetowe znaczenie koncepcji uczenia się przez całe życie. W idei edukacji ustawicznej bardzo ważne jest, aby nie utożsamiać go tylko z doszkalaćaniem i doskonaleniem zawodowym. W polityce Unii Europejskiej przyjmuje się znacznie szersze znaczenie tego pojęcia, mianowicie jako strategię całościowego rozwoju, uczenia się przez całe życie, które obejmuje nie tylko naukę w szkołach, ale także w miejscu pracy oraz poprzez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym.

Należy wyjaśnić, że we współczesnym piśmiennictwie naukowym dominujący jeszcze przed kilkunastu laty związek frazeologiczny „kształcenie ustawiczne” ustępuje określeniu „edukacja ustawiczna”. Ma to swoje odzwierciedlenie zarówno w międzynarodowym dyskursie andragogicznym, jak i coraz bardziej skutecznie w dyskursie polityczno-oświatowym. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele językowych etykiet, na co zwróciła uwagę H. Solarczyk-Szwec, dla zakresowo szerokiej i treściowo zróżnicowanej idei i praktyki edukacji ustawicznej, np. edukacja ciągła, edukacja permanentna, kształcenie dalsze, kształcenie powrotne, uczenie się przez całe życie¹. Edukacja ustawiczna jest więc pojęciem ogarniającym różne znaczenia, odwołujące się do kontekstów historycznych i społecznych. odzwierciedla tym samym ewolucję pierwotnych pojęć. Na przestrzeni dziejów edukację ustawiczną utożsamiano z samorozwojem wrodzonych zadatków (starożytność), kształceniem rzemieślników (średniowiecze), programem godnego obywatela i humanistycznego życia (odrodzenie), oświata ludową (od oświecenia po okres międzywojenny), edukacją dorosłych szczególnie zawodową (po lata 60. XX wieku), kształceniem permanentnym (po lata 90.) oraz całościowym uczeniem się (współcześnie)². Tak rozumiana edukacja ustawiczna

1 H. Solarczyk-Szwec, *Polifonia czy kakofonia znaczeń edukacji ustawicznej? W poszukiwaniu znaczeń edukacji dorosłych*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXVI /2010, Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 394, s. 12.

2 Tamże, s. 13.

stała się częścią programów kształcenia w szkołach wyższych i realizowana jest jako odrębny przedmiot lub zagadnienie wchodzące w zakres treści różnych przedmiotów. Zamiarem autorek jest ułatwienie studiowania treści związanych z edukacją ustawiczną, zwłaszcza dotyczących znaczenia w tym procesie szkolnictwa wyższego.

Niniejsza publikacja podzielona została na zagadnienia, odzwierciedlone w poszczególnych rozdziałach. Wprowadzenie do zawartej tu problematyki zawierają dwa pierwsze rozdziały traktujące o idei edukacji ustawicznej w kluczowych dokumentach edukacyjnych a także o jej miejscu i znaczeniu w szkolnictwie wyższym w Polsce i w Europie. Kolejne rozdziały odnoszą się do kwestii szczegółowych, takich jak narzędzia wspomagające edukację ustawiczną (efekty kształcenia, walidacja nieformalnych i pozaformalnych efektów uczenia się, studia podyplomowe). Uwzględnione zostały również najnowsze zmiany w szkolnictwie wyższym, odnoszące się do umiędzynarodowienia uczelni, udziału w ich działalności interesariuszy zewnętrznych i znaczenia tych czynników w rozwoju edukacji ustawicznej. Całość zamykają przykłady realizacji edukacji ustawicznej w wybranych krajach.

Podręcznik w całości oparty został na publikowanych dotychczas, recenzowanych artykułach naukowych i popularnonaukowych, wydawanych zarówno w kraju jak i zagranicą przez autorki podręcznika. Wykaz wspomnianych publikacji zamieszczono na końcu pracy. Niezależnie od tego na końcu każdego prezentowanego zagadnienia umieszczone zostały linki do proponowanych materiałów źródłowych oraz opracowań pogłębiających i uzupełniających omawiane problemy. W wykazie źródeł i literatury na końcu każdego rozdziału pominięto opracowania i teksty źródłowe w wersji papierowej, mając przede wszystkim na uwadze większą dostępność materiałów zamieszczonych online.

Z uwagi na zalecane w podręczniku źródła, jest on, zdaniem autorek, cenną pomocą dla studentów oraz innych osób, zainteresowanych omawianą tutaj problematyką edukacji ustawicznej.

Ze względu na występowanie zarówno w podręczniku jak i zalecanych tekstach źródłowych angielskojęzycznej terminologii dotyczącej szeroko rozumianej edukacji ustawicznej, poniżej wyjaśniono znaczenie poszczególnych zwrotów: **uczenie się dorosłych** (adult learning), **edukacja dorosłych** (adult education), **edukacja ustawiczna** (lifelong education), **edukacja ciągła** (continuing education), **całozyciowe uczenie się**, (lifelong learning), **całozyciowa edukacja** (lifelong education), **kształcenie dalsze** (further education), **kształcenie powrotne** (recurrent education).

Ponadto w opracowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych „Słowniku podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji” opracowano szereg definicji, spójnych z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji, które mogą być przydatne dla pełnego zrozumienia studiowanych materiałów i źródeł:

- **edukacja formalna (formal education)**
uczenie się poprzez udział w programach kształcenia i szkolenia, prowadzących do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej;
- **edukacja pozaformalna (non-formal education)**
uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej.
- **uczenie się nieformalne (informal learning)**
nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się.
- **kwalifikacja (qualification)**
określony zestaw efektów uczenia się – zgodnych z ustalonymi standardami – których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję
- **kwalifikacja zarejestrowana (registered qualification)**
opisany w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji zestaw efektów uczenia się/ kształcenia się, którego osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez uprawnioną instytucję. Kwalifikacja opisana w rejestrze może być pełna lub częściowa. Nie wszystkie kwalifikacje nadawane w Polsce znajdują się w ZRK, dlatego stworzono termin *kwalifikacja zarejestrowana*, określający kwalifikację włączoną do zintegrowanego systemu, a tym samym spełniającą określone wymagania dotyczące jakości. Każda kwalifikacja zarejestrowana ma przypisany poziom w PRK, a przez to jest też odniesiona do poziomu w ERK.
- **wiedza (knowledge)**
zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.
- **umiejętności (skills)**
zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.

- **kompetencje społeczne (social competence)**
zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania.
- **efekty uczenia się/efekty kształcenia się (learning outcome)**
zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych – nabytych w procesie uczenia się.
- **walidacja (validation)**
wieloletni proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji. Definicja ta natomiast jest spójna z definicją podaną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku w sprawie ustanowienia systemu ECVET oraz w Zaleceniu Rady z dnia 20 grudnia 2012 roku w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego³.

³ *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Rozdział I.

Edukacja ustawiczna w dokumentach oświatowych Unii Europejskiej

Istotę edukacji ustawicznej najlepiej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa.

Takie rozumienie edukacji ustawicznej zostało przyjęte przez UNESCO i jest uznawane przez uczonych europejskich i amerykańskich. UNESCO jako jeden z podstawowych inicjatorów edukacji ustawicznej aktywnie działa od lat siedemdziesiątych XX wieku. Pod jego auspicjami oraz przy poparciu Instytutu Pedagogiki UNESCO w Hamburgu powstała grupa wybitnych znawców problemu, którzy podjęli indywidualne opracowania istoty edukacji ustawicznej. Między innymi na zorganizowanej tam konferencji w 1997 r. podkreślono, że rządy powinny popierać edukację dorosłych⁴.

OECD⁵ definiuje uczenie się przez całe życie jako koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. W tym podejściu uwzględnia się cały system, koncentrując się na standardach wiedzy i umiejętności, które powinni opanować wszyscy, niezależnie od wieku. Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od wczesnego wieku oraz ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpo-

4 F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 388-389.

5 OECD, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organization for Economic Co-operation and Development), organizacja międzynarodowa o profilu ekonomicznym skupiająca 34 wysoko rozwinięte i demokratyczne państwa. Utworzona na mocy Konwencji o Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju podpisanej przez 20 państw 14 grudnia 1960 r. OECD zastąpiła Organizację Europejskiej Współpracy Gospodarczej (OEEC), powstałą w 16 kwietnia 1948 r. dla integrowania odbudowujących się ze zniszczeń wojennych gospodarek państw europejskich.

wiednie możliwości wszystkim pracującym i bezrobotnym, osobom dorosłym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swe kwalifikacje. W Komunikacie Komisji *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* kształcenie ustawiczne jest zdefiniowane jako wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i/lub zawodowym. Według definicji zawartej w Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. „(...) pojęcie *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie) powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego)⁶. Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się.”⁷

W ostatnim dziesięcioleciu proces uczenia się przez całe życie, rozumiany jako wszelkie działania edukacyjne podejmowane w celu pogłębienia wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji z uwagi na rozwój osobisty, obywatelski, społeczny lub zawodowy, zajął kluczowe miejsce w europejskiej polityce dotyczącej współpracy w zakresie edukacji i szkoleń.

Głównym czynnikiem determinującym działania Unii Europejskiej w zakresie edukacji ustawicznej jest kryzys gospodarczy, który odłonił strukturalne słabości europejskiej gospodarki. Jednocześnie coraz istotniejsze stają się długofalowe problemy, takie jak globalizacja, rosnące zapotrzebowanie na ograniczone zasoby,

6 Więcej na temat koncepcji edukacji ustawicznej w ujęciu organizacji międzynarodowych zob.: A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*. Radom 2012, s. 63-74.

7 M. Budzyńska, *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski (na podstawie wybranych dokumentów Komisji Europejskiej oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu)*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, s. 2. <http://www.lifelong-learning.pl/unia/9.pdf>

niż demograficzny oraz starzenie się społeczeństw. Stąd próba wyjścia poza cele krótkoterminowe poprzez przyjęcie przez Unię Europejską i jej państwa członkowskie *Strategii Europa 2020*, której założeniem jest więcej miejsc pracy i wyższy standard życia. Kierunek temu procesowi nadają, jak wyjaśniono w Komunikacie Komisji Europa 2020, cele Unii Europejskiej, które z kolei powinny być przełożone na cele krajowe, takie jak zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energię, edukację oraz walkę z ubóstwem. Z projektów przewodnich, które umożliwią postępy każdego z wymienionych priorytetów wynika, że edukacja ustawiczna musi urzeczywistnić się w całej Europie jako podstawa wzrostu w erze gospodarki opartej na wiedzy oraz kreowania nowych miejsc pracy. Ma ono także kluczowe znaczenie dla pełnego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu społecznym. Zawarty w *Strategii Europa 2020* cel związany z edukacją dotyczy przede wszystkim problemu osób przedwcześnie kończących naukę szkolną (ograniczenie wskaźnika przerywania nauki do 10% w porównaniu z obecnym poziomem 15%) oraz zwiększenie do 2020 r. odsetka osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40% (*Komisja Europejska. Europa 2020*).

Równoległe do prac podjętych w ramach *Strategii Europa 2020*, opracowano specjalne plany komunikacji i działania skierowane na rzecz edukacji dorosłych, takie jak *Nigdy nie jest za późno na naukę* (*Komisja Europejska, 2006*) oraz *Na naukę zawsze jest odpowiednia pora* (*Komisja Europejska, 2007*), który określił pięć kluczowych obszarów działań na rzecz kształcenia dorosłych:

- analiza wpływu reform we wszystkich sektorach edukacji i szkoleń na kształcenie dorosłych;
- poprawa jakości sektora edukacyjnego dla dorosłych;
- zwiększenie możliwości uzyskiwania przez dorosłych kwalifikacji przynajmniej o jeden poziom wyższych niż dotychczas (przejście na „wyższy poziom”);
- przyspieszenie procesu oceny umiejętności i kompetencji społecznych oraz poświęcania i uznawania wyników kształcenia;
- poprawa nadzoru sektora edukacji dorosłych.

Plan działań kształcenia dorosłych *Na naukę zawsze jest odpowiednia pora* (*Komisja Europejska, 2007*) zawiera bezpośrednie odniesienie do udziału takich osób w szkolenictwie wyższym. W ramach celu „o krok dalej”, zgodnie z którym dorośli powinni

mieć zapewnioną możliwość uzyskania kwalifikacji przynajmniej o jeden poziom wyższych niż posiadane dotychczas, plan ten zakłada wdrożenie działań zwiększających stojące przed dorosłymi możliwości podejmowania studiów wyższych. Szkolnictwo wyższe często postrzega się jako sektor stawiający największe wyzwania pod względem procedur poświadczania posiadanego już wykształcenia, uzyskanego w trybie pozaformalnym i nieformalnym. Ponieważ proces ten wymaga uznania, że kursy pozaformalne oraz doświadczenie zawodowe i życiowe mogą być ekwiwalentne w stosunku do rezultatów uzyskanych w czasie kształcenia formalnego, a przez to kwalifikować do rozpoczęcia studiów wyższych, kontynuowania nauki lub uzyskania dyplomu ukończenia pełnych studiów, trudno się dziwić, że opinie na ten temat są podzielone. Jednakże cele uzgodnione w ramach procesu bolońskiego kładą coraz większy nacisk na konieczność modyfikacji dotychczasowej kultury i praktyk istniejących w sektorze szkolnictwa wyższego.

Ostatnio koncepcji tej nadano szczególne znaczenie w *Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve*, w którym podkreślono znaczenie wdrażania polityki uczenia się przez całe życie w sektorze szkolnictwa wyższego. W myśl tego dokumentu, w dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnienie idei Europy wiedzy, która charakteryzuje się dość istotną kreatywnością i innowacyjnością. Podkreślono w nim także, że „szersze uczestnictwo należy także zapewnić poprzez uczenie się przez całe życie jako integralną część naszych systemów edukacji. Uczenie się przez całe życie podlega zasadzie odpowiedzialności publicznej. Należy zapewnić dostępność kształcenia, jego wysoką jakość i przejrzystość informacji. Uczenie się przez całe życie polega na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego. Uczenie się przez całe życie zakłada możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy. Realizacja strategii uczenia się przez całe życie wymaga silnego partnerstwa między władzami publicznymi, uczelniami, studentami, pracodawcami i pracownikami. „Karta uczelni europejskich na rzecz uczenia się przez całe życie”, opracowana przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie (EUA), stanowi przydatny wkład w definiowanie takich form partnerstwa. Efektywne strategie dotyczące uczenia się przez całe życie będą obejmować podstawowe zasady i procedury uznawania dotychczasowego kształcenia na podstawie efektów uczenia się, niezależnie od tego, czy wiedza, umiejętności i kompetencje zostały zdobyte poprzez ścieżki formalnej, pozaformalnej czy też nieformalnej

edukacji⁸. Uczenie się przez całe życie będzie wspierane za pomocą odpowiednich struktur organizacyjnych i środków finansowych. Uczenie się przez całe życie stymulowane ogólnokrajowymi strategiami powinno mieć wpływ na działalność uczelni⁹.

W tym kontekście system edukacji i kwalifikacji musi dać szansę wszystkim obywatelom, aby mogli zaprezentować to, czego nauczyli się poza szkołą, i wykorzystać to w dalszej karierze lub nauce. Można to osiągnąć dzięki procesowi walidacji efektów uczenia się, osiągniętych w drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Proces ten polega na tym, że upoważniona instytucja potwierdza, iż dana osoba osiągnęła określone efekty uczenia się (wiedzę, umiejętności i kompetencje) mierzone w stosunku do odpowiedniej normy (*Komisja Europejska 2012*).

W sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkolenia przyjęto wiele inicjatyw służących opracowaniu europejskich narzędzi i instrumentów w obszarze uczenia się przez całe życie:

- w 2004 r. w formie konkluzji Rady przyjęto wspólne europejskie zasady walidacji;
- w 2004 r. ustanowiono system *Europass*, obejmujący Europass CV oraz portfolio dokumentów, które można wykorzystać, aby lepiej przekazywać i prezentować swoje kwalifikacje i kompetencje w całej Europie. Inne narzędzia dokumentujące efekty uczenia się to *Youthpass* w ramach programu „Młodzież w działaniu” oraz *paszporty umiejętności i kwalifikacji sektorowych* opracowane w ramach europejskiego sektorowego dialogu społecznego;
- ważnym etapem na drodze do walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego było przyjęcie w 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę zaleceń w sprawie europejskich ram kwalifikacji (EQF) dla uczenia się przez całe życie. EQF stanowią ramy odniesienia dla poziomów kwalifikacji definiowanych za pomocą efektów uczenia się. Przyjęcie wspomnianych zaleceń zapoczątkowało trwający wciąż proces, który zakłada, że państwa członkowskie ustanawiają własne krajowe ramy kwalifikacji i układ odniesienia wiążący te kwalifikacje z europejskimi poziomami kwalifikacji. W wyniku tego procesu kwalifikacje staną

8 Szerzej na temat walidacji zob. rozdział V przewodnika.

9 *Proces Boloński 2020*, Louvain (Lowanium) 2009. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Leuven_i_Louvain-la-Neuve_Komunikat.pdf

się lepiej porównywalne i łatwiejsze do zrozumienia dla pracodawców, instytucji edukacyjnych, pracowników i osób uczących się;

- w 2009 r. Komisja i CEDEFOP (*Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego*) opublikowali europejskie wytyczne walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, które służą techniczną radą w dziedzinie walidacji decyden-
tom i osobom zawodowo zajmującym się tą kwestią. W wytycznych skupiono się na walidacji z różnych perspektyw (indywidualnej, organizacyjnej, krajowej, europejskiej). Wytyczne te są praktycznym narzędziem do stosowania na zasadzie dobrowolności;
- wraz z innymi narzędziami systemy punktów i osiągnięć oparte na efektach uczenia się ułatwiają walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W przypadku szkolnictwa wyższego jest to europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS), który został opracowany w ramach procesu bolońskiego, aby ułatwić mobilność między instytucjami szkolnictwa wyższego. W przypadku kształcenia i szkolenia zawodowego jest to europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). (*Kształcenie i szkolenie zawodowe*, 2011).

Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

W ostatnich latach w Polsce podjęto szereg istotnych działań na rzecz edukacji ustawicznej. Zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. w sprawie Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, powołany został Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie. W skład Zespołu wchodzi: Minister Edukacji Narodowej jako przewod-

niczący Zespołu, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Minister Gospodarki, Minister Pracy i Polityki Społecznej, Minister Rozwoju Regionalnego, Minister Spraw Zagranicznych, Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Do głównych zadań Zespołu należy opracowanie dokumentu dotyczącego rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce, w tym efektów uczenia się ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Tym samym głównym punktem zainteresowania Zespołu jest inicjatywa uczenia się przez całe życie. W dniu 2 lipca 2010 r. na posiedzeniu Międzyresortowego Zespołu zostały przyjęte Założenia do dokumentu *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. W lutym 2011 r. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, przyjął i skierował wspomniany dokument do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych a został on podpisany we wrześniu 2013 roku¹⁰.

Perspektywa wytycza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020. Treść dokumentu uwzględnia zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, w tym europejskich ram kwalifikacji oraz specyficzne dla naszego kraju uwarunkowania wymienione w diagnozie. Działania na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie i jego głównych efektów, czyli kompetencji i kwalifikacji osób, zostaną uwzględnione we wszystkich opracowywanych strategiach rozwoju: Strategii rozwoju kapitału ludzkiego, Strategii rozwoju kapitału społecznego, Strategii innowacyjności i efektywności gospodarki, Strategii rozwoju transportu, Strategii bezpieczeństwa energetycznego i środowiska, Strategii „Sprawne państwo”, Krajowej strategii rozwoju regionalnego, Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej i Strategii zrównoważonego rozwoju wsi i rolnictwa. Na ich podstawie przygotowane zostaną dokumenty zawierające szczegółowy opis działań niezbędnych do wykonania w zakresie rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób we wszystkich sektorach. Wszystkie wymienione strategie powinny uwzględniać szerokie podejście do uczenia się, przyjęte w Unii Europejskiej. Głównym miejscem uczenia się, zgodnie z tym podejściem, nie są szkoły, uczelnie i placówki szkoleń, ale instytucje publiczne, organizacje obywatelskie, firmy i nawet gospodarstwa domowe, działające w obszarze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

10 *Perspektywa uczenia się przez całe życie, projekt Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2013. <http://www.nauka.gov.pl>

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie dotyczy także uczenia się dorosłych, dotyczy bowiem wszystkich osób, w tym też tych, które dotychczas nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki kształcenia i szkoleń. „Uczenie się dorosłych” nie zostało dotychczas zdefiniowane w polskim prawie, ani w dokumentach programowych. Zamiast tego występuje „kształcenie ustawiczne”, którego zakres różni się istotnie od zakresu „uczenia się dorosłych” promowanego w UE:

Tabela 1. Zakres pojęć „kształcenie ustawiczne” i „uczenie się dorosłych”

„Kształcenie ustawiczne” zdefiniowane w Polsce	„Uczenie się dorosłych” promowane w UE
<p>Dotyczy osób, które:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spełniły obowiązek szkolny i uczą się w placówkach kształcenia ustawicznego, praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego; • uczęszczają do szkół dla dorosłych. 	<p>Dotyczy osób, które:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ukończyły kształcenie uprawniające do wejścia na rynek pracy (inicjalne), niezależnie jak długo ono trwa, tj. łącznie z kształceniem wyższym.
<p>Uwaga skoncentrowana jest na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • młodszych osobach, często do 24 roku życia; • uczęszczaniu do placówek systemu oświaty. 	<p>Uwaga skoncentrowana jest na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osobach od 25 do co najmniej 65 roku życia; • uczeniu się w różnych formach i miejscach.

Źródło: *Perspektywa uczenia się przez całe życie, projekt Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2013, s. 21.

W krajach, w których rozwój społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy nie jest tylko hasłem, ważnym miejscem zorganizowanego uczenia się dorosłych jest środowisko pracy zawodowej i zaangażowania społecznego. W konsekwencji, w tych krajach zaawansowane zadania gospodarcze oparte na wiedzy i innowacjach oraz profesjonalnie realizowana działalność społeczna są źródłem kompetencji co najmniej równorzędnym z kształceniem (formalnym), łącznie z wyższym.

Taki sposób myślenia obecny jest w założeniach europejskich ram kwalifikacji przyjętych w kwietniu 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej. Stwierdza się tam m.in. że na każdy poziom kwalifikacji można dojść różnymi drogami (nie tylko drogą kształcenia formalnego).

Tymczasem w Polsce utrwalony jest model uczenia się dorosłych, którego głównym ośrodkiem jest miejsce organizowane na podobieństwo szkoły, a nie nowoczesne miejsce pracy. Jest to połączone z tym, że w Polsce jest mniej nowoczesnych miejsc pracy. Wskazuje na to struktura zatrudnienia, gdzie Polska należy do ostatniej grupy krajów Unii Europejskiej pod względem rozwoju sektora usług, a rozwój tego sektora można uznać za miarę nowoczesności rynku pracy. Wprowadzenie Krajowej Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce powinno zdecydowanie zwiększyć jakość i różnorodność oferty edukacyjnej polskich uczelni oraz lepiej dostosować programy studiów do oczekiwań, możliwości i predyspozycji uczących się, co jest szczególnie potrzebne w warunkach kształcenia masowego oraz zwiększającej się liczby studentów „nietradycyjnych”. Naturalną konsekwencją tego procesu będzie większe zróżnicowanie kompetencji absolwentów i – w wyniku lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy – zwiększenie ich zdolności do zatrudniania.

W Polsce brak jest jasnych reguł postępowania oraz szerszej praktyki, jeśli idzie o uznanie kompetencji zdobytych poza edukacją formalną. Tymczasem w licznych krajach europejskich uznawanie kwalifikacji pozaformalnych jest wieloletnią i użyteczną praktyką. W obszarze szkolnictwa wyższego prym wiodą tu kraje skandynawskie i anglosaskie. Dołącza do nich coraz więcej innych krajów, zaś uczelniane ośrodki potwierdzania tych kompetencji (Recognition of Prior Learning – RPL) utworzyły europejską sieć w intencji rozpowszechniania doświadczeń i dobrych praktyk, podniesienia przejrzystości i rozpowszechniania tego procesu. Potwierdzanie posiadanych kompetencji pozaformalnych odbywa się pod hasłem „Nie zmuszamy studentów do uczenia się tego, co doskonale umiemy”. Najczęściej dotyczy ono studentów pracujących, którzy chcą potwierdzić posiadanie kwalifikacji, na które nie mają „świadectwa”, lub też mają jakiś certyfikat, ale nie jest on uważany za ważny w sferze szkolnictwa wyższego. Najczęstsze przypadki uznawania takich osiągnięć, to praca zawodowa, która staje się ekwiwalentem praktyk, kompetencje językowe zdobyte np. w czasie pobytu zagranicą bez uzyskania stosownych certyfikatów, rozmaite kompetencje i uprawnienia zawodowe, które mogą być uznane przez uczelnię za ekwiwalent części programu studiów. Często ekwiwalent ten jest ograniczany do np. 5-10% ECTS potrzebnych do uzyskania dyplomu. Największy obszar stosowania RPL przez uczelnie, to szkolenia rozmaitego rodzaju, w mniejszej części programy kończące się dyplomem. Sam proces oceny i potwierdzania jest objęty jawną procedurą i obejmuje szeroką gamę sprawdzenia kompetencji od portfolio kandydata zawierającego poświadczenia nieformalne i pozaformalne, po zwykle egzami-

ny¹¹. Potwierdzenie jest bardzo korzystne finansowo i czasowo zarówno dla studenta, który może skrócić czas studiowania i uczynić go bardziej efektywnym, jak i dla uczelni, które zyskują nowych kandydatów i pobierają opłaty za potwierdzenie kwalifikacji.

Umożliwienie uczelniom uznawania w sposób formalny efektów uczenia się, zdobytych poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego, na przykład dzięki doświadczeniu zawodowemu, hobby, indywidualnej nauce itp., łącznie z przyznawaniem odpowiedniej liczby punktów ECTS powinno być integralnym elementem systemu potwierdzania efektów kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym, niezależnie od przyjętego modelu docelowego dla systemu krajowego. Oparcie systemu kwalifikacji na efektach uczenia się pozwoli formalnie uznawać, po odpowiednim sprawdzeniu wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych, kwalifikacje osób uczących się poza systemem edukacji formalnej.

Podsumowując:

Przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 10 września 2013 r. dokument strategiczny „Perspektywa uczenia się przez całe życie” wyznacza kierunki działania na rzecz rozwoju wiedzy i umiejętności osób, w tym uczenia się w różnych sytuacjach (edukacja formalna, edukacja pozaformalna, uczenie się nieformalne) oraz na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości.

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie:

- polega na promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się w każdym wieku, w różnych formach i miejscach oraz na uznawaniu efektów uczenia się w systemach kwalifikacji;
- stawia osoby uczące się w centrum, a miarą jej skuteczności są kompetencje i walifikacje osób – niezależnie od drogi na jakiej zostały osiągnięte;
- realizowana jest na zasadzie partnerstwa rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji obywatelskich.

11 J. Urbanikowa, E. Chmielecka, *Uznawanie kompetencji zdobytych poza obszarem formalnej edukacji wyższej*. W: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, pod red. E. Chmieleckiej, Warszawa 2010, s. 157-160.

Zalecane źródła:

Perspektywa uczenia się przez całe życie, Warszawa 2013. <http://men.gov.pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie.html>

Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). <http://men.gov.pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie.html>

Zalecenie Parlamentu europejskiego i rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm

Wspólne stanowisko przyjęte przez Radę w dniu 24 lipca 2006 r. w celu przyjęcia decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. http://www.europarl.europa.eu/commonpositions/2006/pdf/c6-0274-06_pl.pdf

Rezolucja Rady z dnia 15 listopada 2007 r. w sprawie kształcenia i szkolenia jako sił napędowych strategii lizbońskiej (2007/C 300/01). http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=662

D. Korzan. *W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej*, e-mentor nr 2 (9) 2005. <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/9/id/146>

Rozdział II.

Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej

W tej części podręcznika zaprezentowano główne idee wybranych raportów i dokumentów edukacyjnych pod kątem zawartych w nich postulatów, dotyczących udziału szkolnictwa wyższego w procesie edukacji ustawicznej a także pokazano, na przykładach wybranych państw europejskich, sposoby realizacji tej idei.

Do pierwszych raportów, poruszających znaczenie szkolnictwa wyższego między innymi w procesie kształcenia ustawicznego należały: słynny raport E. Faure'a *Uczyć się, aby być* oraz raport J.W. Botkina, M. Elmandjra, M. Malitza *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Pierwszy z nich propaguje edukację nowoczesną i dla każdego. Jego tytuł wskazuje na znaczenie kształcenia i wychowania w życiu i rozwoju każdego człowieka. Uczenie się ludzi nie może być przywilejem, lecz prawem, a wykształcenie człowieka nie może być dla niego dekoracją lecz kompetencją i przygotowaniem do szerokiego uczestnictwa społecznego. W raporcie zalecano, by w najbliższych latach edukacja ustawiczna stała się naczelną ideą polityki oświatowej. W tym celu, zdaniem autorów raportu, konieczne są zmiany w tradycyjnych postawach wobec szkolnictwa wyższego¹².

Natomiast raport *Uczyć się – bez granic* zawiera najpełniejszą analizę stanu oświaty i edukacji we współczesnym świecie. Ideą naczelną tego raportu jest teza o nieograniczonych możliwościach uczenia się człowieka. Postuluje się tam usunięcie jakichkolwiek barier w obszarze edukacji ludzkiej – człowieka i narodów. Również w tym raporcie pojawił się postulat dotyczący zmniejszenia dystansu, jaki dzieli uniwersytety od podstawowych problemów społecznych¹³.

Kolejny raport uwzględniający potrzebę opracowania koncepcji kształcenia otwartej na problematykę nadchodzących czasów, to Raport Rady Klubu Rzymskie-

12 E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 366.

13 J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*? Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, s. 183-184.

go¹⁴, opracowany przez Aleksandra Kinga i Bertranda Schneidera *Pierwsza rewolucja globalna*¹⁵. Celem kształcenia, zdaniem autorów raportu, byłoby ukazywanie dróg ewolucji umysłów i postaw, a tym samym tworzenie nowej cywilizacji – jednej, ale mającej różne oblicza.

Najwięcej uwagi szkolnictwu wyższemu wszystkich typów poświęcono w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. U progu XXI wieku edukacja z racji swej misji i rozlicznych form, jakie przybiera, powinna obejmować, od dzieciństwa po kres życia, wszystkie zabiegi, które pozwoliłyby każdej jednostce poznać dynamiki świata, innych ludzi i siebie samego przez elastyczne łączenie czterech fundamentalnych zasad nauczania¹⁶.

Zdaniem UNESCO u progu XXI wieku uniwersytet powinien stawać się ośrodkiem nie tylko studiów, ale i szeroko rozumianej kultury. *Raport* zwraca także uwagę na nieuchronność ewolucji uniwersytetu, z uwzględnieniem rynku pracy i przyszłej struktury zatrudnienia specjalistów z wyższym wykształceniem. Każdy człowiek powinien liczyć na szkolnictwo wyższe, że pomoże w udostępnieniu mu wspólnego dorobku poznawczego i dobrodziejstw najnowszych badań¹⁷. Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku traktuje uniwersytet jako ośrodek kultury i nauki otwarty dla wszystkich, przypisując mu główną rolę w procesie edukacji przez całe życie. W *Raporcie* podkreśla się, że jedną z zasadniczych funkcji uniwersytetów jest zaspokajanie różnorodnych potrzeb edukacji ustawicznej w najszerszym tego słowa znaczeniu. Stwierdzono tam również, iż „*rozwój edukacji przez całe życie zakłada prowadzenie studiów nad nowymi formami certyfikacji, które uwzględniałyby ogół nabytych kompetencji*”¹⁸.

14 Klub Rzymski - to początkowo nieformalne zrzeszenie wybitnych uczonych, które powstało w 1968 r. Należy do niego około 100 niezależnych osób z 53 krajów. Obce są mu wszelkie ambicje polityczne. Jego członkowie reprezentują najrozmaitsze kultury, ideologie, zawody i gałęzie wiedzy, ale łączy ich wspólna troska o przyszłość. Głównym przedmiotem swojego zainteresowania Klub uczynił „krytyczną sytuację ludzkości”.

15 A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna*, Warszawa 1992, passim.

16 Te cztery zasady to “uczyć się, aby działać”, “uczyć się, aby żyć wspólnie”, “uczyć się, aby wiedzieć”, “uczyć się, aby być”.

17 J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, s. 138-139.

18 Tamże, s. 145-146.

W świetle raportu Federico Mayora¹⁹, zatytułowanego *Przyszłość świata*, uniwersytet XXI wieku będzie bez wątpienia uniwersytetem obywatelskim, którego podstawowym zadaniem stanie się pogłębianie demokracji. Uniwersytet powinien otworzyć się na świat pracy i uwzględniać realne potrzeby społeczeństwa. Istnieje wiele uniwersytetów, które oferują w ramach kształcenia ustawicznego kursy dla dorosłych, pragnących doskonalić się lub zdobywać nowe kompetencje. Kształcenie ustawiczne jest, zdaniem F. Mayora, konkretyzacją edukacji przez całe życie: proces edukacyjny obejmuje całą egzystencję człowieka. Z tej możliwości, stwierdzono w raporcie, powinni korzystać wszyscy stosownie do art. 21.1 *Powszechnej deklaracji praw człowieka*, która stanowi: „studia wyższe powinny być dostępne wszystkim na zasadach całkowitej równości stosownie do zasług”²⁰.

Uznając wagę problemu podjęto wiele działań w kierunku urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie (edukacji ustawicznej) oraz usytuowania jej w perspektywie ogólnościatowej. Działania te przyniosły już pierwsze efekty w państwach członkowskich Unii Europejskiej i w skali europejskiej, np. w zakresie mobilności, umiejętności podstawowych, dostępu do nauki, kształcenia i doskonalenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, oceny i zapewniania jakości, kształcenia drogą elektroniczną (*e-learning*) oraz współpracy z krajami spoza UE. Są to działania torujące drogę ku osiągnięciu wspólnych celów. Obecnie uczenie się przez całe życie stanowi także zasadniczy element polityki UE. Ta koncepcja, uwzględniona początkowo w raporcie H. Janne’a²¹ z 1973 r., pojawiła się ponownie w dwóch dokumentach Komisji, *Memorandum w sprawie szkolnictwa wyższego we Wspólnocie Europejskiej* (*Memorandum on Higher Education in the European Community*) i *Memorandum w sprawie kształcenia otwartego i na odległość we Wspólnocie Europejskiej* (*Memorandum on Open Distance Learning in the European Community*), rozpowszechnianych w 1991 r. W pierwszym dokumencie podkreślono istotny wkład szkół wyższych w tworzenie Jednolitego Rynku poprzez zapewnianie wysoko wykwalifikowanej kadry. Stwierdzono tam również, że należy znacznie rozszerzyć dostęp do kwalifikacji

19 Federico Mayor Zaragoza, ur. 27.01.1934, przez 12 lat był dyrektorem generalnym UNESCO (1987-1999), ponadto pełnił funkcję ministra edukacji i nauki Hiszpanii, rektora Uniwersytetu Grenady oraz posła do Parlamentu Europejskiego.

20 F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 389.

21 Dla polityki Wspólnoty w zakresie edukacji. Podsumowanie raportu profesora Henri Janne. Notatka informacyjna P-53/73, październik 1973. [Komisja Europejska - Prasa Wskazówki] <http://aei.pitt.edu/30203/>

na tym poziomie oraz stworzyć szersze możliwości aktualizowania i „odświeżania” wiedzy i umiejętności. Ponadto zwrócono szczególną uwagę na rolę szkolnictwa wyższego w rozwijaniu oferty sektora edukacji ustawicznej. W drugim memorandum wykazano, że kształcenie otwarte i na odległość jest jednym z najistotniejszych instrumentów pozwalających rozszerzyć dostęp do kształcenia ogólnego i zawodowego przez całe życie. Z upływem czasu tę formę nauki określano coraz częściej w tekstach Wspólnoty jako środek umożliwiający rozwiązanie problemów konkurencyjności, zatrudnienia i rozwoju gospodarczego²².

W Traktacie Amsterdamskim wprowadzono, choć bez definicji, formalny zapis o tym, że uczenie się przez całe życie stanowi odtąd nadrzędną zasadę polityki Wspólnoty w dziedzinie edukacji, jak również dodatkowy element w innych dziedzinach polityki europejskiej, m.in. w dziedzinie zatrudnienia.

Opublikowana przez Komisję Europejską *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”* wyróżnia trzy wielkie czynniki przemian społecznych i edukacyjnych²³:

1. Rozwój społeczeństwa informacyjnego. Technologie informacji wkraczają w sposób masowy zarówno w działania związane z procesem produkcji, jak i w edukację;
2. Procesy globalizacji. Globalizacja ekonomii wyraża się swobodnym przepływem kapitałów, dóbr i usług;
3. Przemiany cywilizacji naukowo-technicznej. Powstaje nowy model zdobywania wiedzy i tworzenia, łączący wysoką specjalizację z kreatywnością.

Pytania o cele i zadania edukacji oraz kierunki przyszłego rozwoju wykraczają więc daleko poza horyzont własnego środowiska, państwa i społeczeństwa.

22 Zob. *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Przegląd sytuacji w poszczególnych krajach*, tytuł oryg.: *Lifelong Learning. The contribution of education systems in the member states of the European Union*, Eurydice, Bruksela 2000, z oryg. ang. tłum. E. Kolanowska, Warszawa 2002, s. 10-11.

23 *The White Paper on education and training Teaching and learning – Towards the learning society*, Luxembourg 1995, przekład polski: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 21-25.

Biała Księga proponując realizację modelu społeczeństwa uczącego się przez całe życie, wskazuje dwie drogi do osiągnięcia tego celu: koncentrację na kulturze ogólnej i rozwój przydatności do zatrudnienia oraz zdolności do aktywności ekonomicznej²⁴.

W Raporcie Komisji Europejskiej, zatytułowanym *Edukacja dla Europy* podkreślono duże znaczenie umożliwienia edukacji osobom dorosłym, które nie mogły w pełni rozwijać własnych możliwości lub tym, którzy powinni dostosowywać swoje kompetencje osobiste i zawodowe do zmian zachodzących w okresie całego ich życia. Zdaniem Komisji, doświadczenia różnych systemów kształcenia dorosłych w Niemczech, we Francji i w krajach skandynawskich wskazują, że osoby zawiedzione przez konwencjonalny system edukacji mogą osiągnąć wysokie wyniki po początkowych szczeblach kształcenia uniwersyteckiego, a niektórzy mają także dobre wyniki nawet powyżej tego poziomu²⁵.

Znaczenie edukacji ustawicznej dla społeczeństwa wiedzy ilustruje fakt, iż Europejski Obszar Uczenia się przez Całe Życie został włączony, obok Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w skład Europejskiego Obszaru Edukacji. Ten ostatni z kolei wspólnie z Europejskim Obszarem Badań i Innowacji tworzy ma Europejski Obszar Wiedzy, co zaprezentowano na poniższym schemacie.



Źródło: *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Luxembourg 2002, przekład polski *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003, s. 15

24 Tamże, s. 26-41.

25 *Accomplishing Europe through education and training. Report by Study group on education and training*, Luxembourg 1997, przekład polski: *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej w tłum.* I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa 1999, s. 39.

Szczegółowy program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji został przyjęty 14 lutego 2002 roku. „Program” obejmuje różne człony systemu edukacji – od szkolnictwa podstawowego przez kształcenie zawodowe do szkolnictwa wyższego – ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia ustawicznego²⁶.

Zaprezentowane powyżej założenia poszczególnych międzynarodowych raportów i dokumentów edukacyjnych wydają się możliwe do realizacji pod warunkiem przede wszystkim wypracowania właściwej polityki państwa w stosunku do szkolnictwa wyższego. Ponadto organizacja powszechnego i ustawicznego studiowania wymaga międzynarodowych uregulowań prawnych, bowiem koncentruje się wokół szans zastosowania na szeroką skalę nowoczesnych technologii medialnych, powiązanych z intencją kształcenia „na odległość”.



Obecnie uczenie się przez całe życie stanowi integralną część działań podejmowanych w ramach procesu bolońskiego. Proces boloński, rozpoczęty w 1999 r. podpisaniem Deklaracji Bolońskiej doprowadził do utworzenia Europejskiego Obszaru

26 *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Luxembourg 2002, przekład polski: *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Warszawa 2003, s. 8.

Szkolnictwa Wyższego, w którym obowiązują wypracowane wspólnie zasady organizacji systemu edukacji wyższej, przyjętej z poszanowaniem różnorodności programów, instytucji i tradycji kształcenia poszczególnych krajów.

Na mapie zaznaczono państwa współtworzące od 1999 roku Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Wyjątkiem jest Białoruś, nie uczestnicząca w Procesie bolońskim.

W Deklaracji podkreślono centralną rolę szkół wyższych w budowie kulturalnego obszaru Europy: *„Mając na względzie konkurencyjność europejskich systemów edukacji na arenie międzynarodowej, zobowiązujemy się do: utworzenia obszaru wykształcenia europejskiego w celu podniesienia zatrudnienia i mobilności obywateli oraz zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego wykształcenia wyższego”*. Cele szczególne realizacji tego zamierzenia sformułowano następująco:

1. osiągnięcie większej przejrzystości i porównywalności dyplomów europejskich; chodzi o przyjęcie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego;
2. przyjęcie dwustopniowej organizacji systemów kształcenia – systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych etapach: licencjackim i magisterskim. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień naukowy, przyznawany po pierwszym etapie będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu magistra i/lub doktoratu w wielu państwach Europy;
3. przyjęcie systemu punktów kredytowych ECTS²⁷, jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów;
4. zwiększenie wymiany studentów i nauczycieli akademickich;

27 ECTS – Europejski System Transferu Punktów, jest programem utworzonym w ramach programu wspólnotowego ERASMUS, mającym udoskonalić procedury uznawania okresu studiów odbywanych zagranicą i zapewnić pełną mobilność studentów. Pozwala w sposób jasny przedstawić zasady odbywania i zaliczania studiów, dzięki stosowaniu powszechnie zrozumiałych „mierników” – punktów i stopni.

5. promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii;
6. promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy międzyinstytucjonalnej, planów dotyczących mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

W dniu 19 września 2003 roku ministrowie do spraw szkolnictwa wyższego z 33 krajów europejskich spotkali się w Berlinie w celu dokonania przeglądu osiągnięć, określenia priorytetów i nowych celów na nadchodzące lata. Do najważniejszych z nich należą:

1. Globalna przebudowa europejskiego krajobrazu szkolnictwa wyższego. Wszyscy ministrowie zobowiązali się do rozpoczęcia wdrożenia systemu kształcenia opartego na dwóch cyklach do 2005 r oraz opracowania porównywalnych i kompatybilnych kwalifikacji w ich systemach edukacji, które powinny starać się opisywać kwalifikacje nakładem pracy, poziomem, wynikami wykształcenia, kompetencjami i profilem.
2. Działania na rzecz zapewnienia jakości. Podstawowa odpowiedzialność za zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym spoczywa na każdej z tych instytucji i fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu edukacji w ramach krajowego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Dlatego też postanowiono, że do roku 2005 krajowe systemy zapewnienia jakości kształcenia będą obejmowały określenie odpowiedzialności organów i zaangażowanych instytucji, ocenę programów lub instytucji, system akredytacji, certyfikacji lub podobnych procedur, udział międzynarodowy, współpracę, tworzenie i korzystanie z sieci²⁸.

W wyniku tego procesu w polskich uczelniach wprowadzono studia trzystopniowe (licencjackie, magisterskie i doktoranckie), punkty ECTS jako narzędzie przenoszenia osiągnięć studenta, wprowadzono łatwo czytelny system porównywania dyplomów i stopni oraz upowszechniono ideę kształcenia ustawicznego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydało rozporządzenie o standardach kształcenia, gdzie umieszczono zamkniętą listę ponad 100 kierunków studiów, podano treści nauczania, przypisano do nich minimalną liczbę godzin oraz punktów ECTS. Proces ten umożliwił mobilny sposób studiowania. Jednakże sam opis

28 *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego z Berlina 19 września 2003 r. W: *Realizacja europejskiego...*, s. 23.

procesu kształcenia nie był wystarczający dla dokonania oceny, na jakim etapie zdobywania wiedzy migrujący student się znajduje. Dużo pewniejszą metodą jest bezpośrednie odniesienie się do samych efektów kształcenia²⁹. Stąd idea, by weryfikacja tych efektów we wszystkich uczelniach odbywała się według w miarę podobnej metodologii. Tę funkcję wypełniają Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie.

Europejskie ramy kwalifikacji są instrumentem o dalekim zasięgu, który wywiera wpływ na systemy kształcenia i szkolenia, rynek pracy, przemysł i handel oraz obywateli. Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie zakładają zwiększenie dostępu do uczenia się przez całe życie oraz zwiększenie zakresu uczestnictwa w tym procesie. Poprzez ustanowienie wspólnego punktu odniesienia europejskie ramy kwalifikacji wskazują, w jaki sposób mogą być łączone efekty uczenia się, będące rezultatem rozmaitych kontekstów w różnych krajach, na przykład nauki formalnej czy pracy, i jak to może się przyczynić do zmniejszania barier pomiędzy instytucjami zapewniającymi kształcenie i szkolenie, np. pomiędzy kształceniem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym.

Europejskie ramy kwalifikacji mogą wspierać osoby posiadające rozległe doświadczenie zdobyte w pracy lub w innych dziedzinach aktywności poprzez ułatwienie walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Nacisk na efekty uczenia się ułatwi oszacowanie, czy efekty uczenia się uzyskane w tych kontekstach są równoważnościowe co do zawartości z formalnymi kwalifikacjami. W Polsce Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wprowadzono efekty kształcenia dla obszarów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych i sztuki. W opracowanych efektach, podkreśla się potrzebę przygotowania absolwenta do uczenia się przez całe życie, wpisując tę ideę w zakres kompetencji społecznych³⁰.

29 H. Solarczyk, *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji jako narzędzie reform oświatowych – szanse i zagrożenia*. „Rocznik Andragogiczny” 2010, s. 261-268.

30 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. nr 253, poz. 1520.

Zalecane źródła:

Rocznik Andragogiczny 2012, http://edubrok.nazwa.pl/ata/dokumenty/Rocznik_Andragogiczny_2012.pdf

Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z, red. Marta Znajmiecka-Sikora, Elżbieta Roszko, Warszawa 2010, http://cedego.pl/pliki2/kwalifikacjetopodstawa_podstawy_ksztalcenia_ustawicznego_1.pdf

Rozdział III.

Europejska i Krajowa Rama Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Kwestie związane z jakością kształcenia stały się tematem dyskusji na kolejnym spotkaniu ministrów edukacji – sygnatariuszy deklaracji bolońskiej w Bergen 2005 roku. Opracowano tam *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*³¹. Jednakże ministrowie edukacji zwrócili także uwagę na bardzo istotne kwestie związane z uznawaniem kwalifikacji. Efektem spotkania w Bergen było opracowanie *Ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*³². W dokumencie tym zaznaczono, że funkcjonalna uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji EOSW jest niezbędna i powinna ułatwić określenie przejrzystych relacji pomiędzy istniejącymi w Europie systemami szkolnictwa wyższego. Stwarza to bowiem wspólną podstawę do rozumienia tych systemów oraz kwalifikacji, które one obejmują, co powinno poprawić uznawalność kwalifikacji zagranicznych, zwiększyć mobilność obywateli i zapewnić większą dokładność w ocenie kwalifikacji. Jasne ramowe struktury kwalifikacji, ukierunkowane na efekty kształcenia, które mają wspólne metodologiczne deskryptory, będą miały zasadniczy wpływ na większość kierunków działań wyznaczonych w dokumentach Procesu Bolońskiego. Jeśli chodzi o kształcenie przez całe życie, wszelkie uzgodnienia w sprawie opisywania tytułów lub stopni zawodowych i poziomów, muszą mieć korzystny wpływ na struktury kwalifikacji, inne kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym, alternatywne ścieżki kształcenia i tytuły zawodowe, a w ten sposób – na wszystkie etapy i rodzaje kształcenia³³.

W następstwie tych działań Parlament Europejski ogłosił dokument *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*³⁴. W dokumencie tym podkreślono, że głównym celem ram kwalifikacji jest promocja mobilności obywateli między krajami oraz ułatwienie im uczenia się przez całe życie.

31 *Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2005.

32 *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2005.

33 Tamże, s. 10.

34 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 2 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, (2008/C 111/01/WE).

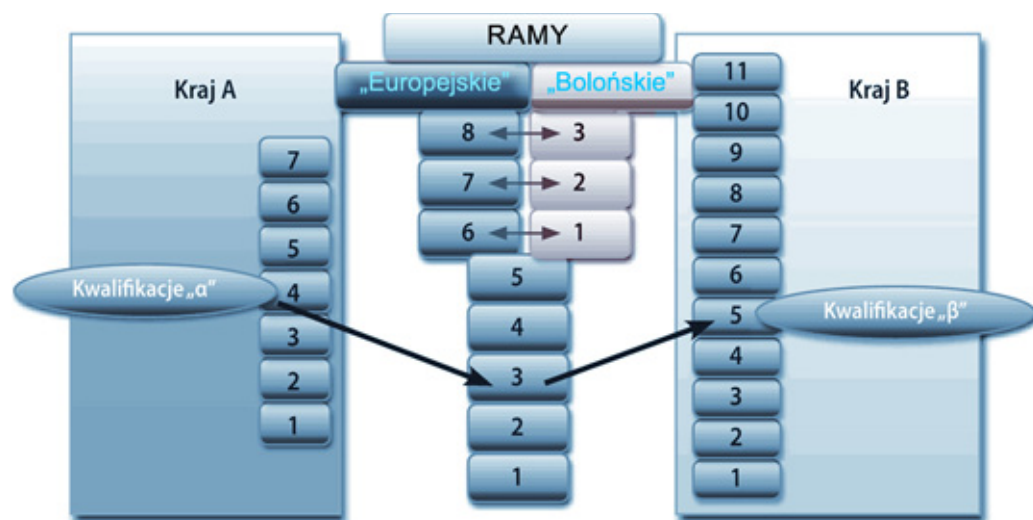
Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie są wspólnymi europejskimi ramami odniesienia, wiążącymi systemy kwalifikacji poszczególnych krajów. Ramy funkcjonują jako instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie.

Opracowywanie Europejskich Ram Kwalifikacji rozpoczęto w 2004 roku w odpowiedzi na żądania stworzenia wspólnego punktu odniesienia w celu zwiększenia przejrzystości kwalifikacji, wysuwane przez państwa członkowskie Unii, partnerów społecznych i inne zainteresowane strony. Komisja Europejska, przy wsparciu Grupy Eksperckiej ds. Europejskich Ram Kwalifikacji, przygotowała plan proponujący ośmiopoziomowy system ramowy oparty na efektach uczenia się, mający na celu zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji oraz wsparcie dla uczenia się przez całe życie. W drugiej połowie 2005 roku Komisja opublikowała ów plan, by przeprowadzić konsultacje w całej Europie.

W czasie konsultacji okazywano duże wsparcie dla propozycji Komisji ze strony zainteresowanych osób w Europie, ale także proszono o pewne wyjaśnienia i uproszczenia. W roku 2007 Parlament Europejski i Rada z powodzeniem przeprowadziły negocjacje dotyczące tego wniosku, co doprowadziło do formalnego przyjęcia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie w lutym 2008 roku. Oprócz zobowiązań strategicznych państwa Unii Europejskiej uzgodniły dobrowolne zobowiązania w poszczególnych zakresach obszaru kształcenia ustawicznego. Zobowiązania te ujęto w kilkudziesięciu dokumentach przyjmowanych w ciągu ostatnich 10 lat przez najważniejsze instytucje Unii Europejskiej, tj. Parlament Europejski, Radę Unii Europejskiej i Komisję Europejską. Zobowiązania te dotyczą rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego, kształcenia w szkołach na miarę XXI w., modernizacji kształcenia wyższego, rozwoju wczesnej opieki i edukacji, kompetencji kluczowych młodzieży i dorosłych, uczenia się dorosłych (także poza systemem szkolnictwa i szkolnictwa wyższego), nowych umiejętności i zatrudnienia, uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym, mobilności, kreatywności i innowacyjności, zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia, równych szans edukacyjnych, poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, skutecznego inwestowania w uczenie się, polityki opartej na faktach. Zalecaną datę docelową, przed której upływem państwa powinny odnieść swoje krajowe systemy kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji, ustalono na rok 2010, natomiast przed końcem 2012 roku państwa powinny dopilnować, aby wystawiane przez nie indywidualne zaświadczenia o kwalifikacjach zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.

Europejskie Ramy Kwalifikacji umożliwią powiązanie różnych krajowych systemów i Ram Kwalifikacji na podstawie ośmiu poziomów odniesienia. Poziomy obejmują pełną skalę kwalifikacji, od poziomów podstawowych (np. świadectwa ukończenia szkoły) do zaawansowanych (np. doktoraty). Jako instrument promowania uczenia się przez całe życie Europejskie Ramy Kwalifikacji obejmują wszystkie poziomy kwalifikacji uzyskane podczas kształcenia i szkolenia ogólnego, zarówno zawodowego, jak akademickiego. Ponadto Ramy odnoszą się także do kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia początkowego oraz ustawicznego. Osiem poziomów odniesienia opisanych jest poprzez efekty uczenia się.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji bierze się pod uwagę ogromną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie oraz fakt, że w związku z tym niezbędne jest przesunięcie akcentu na efekty uczenia się, aby umożliwić porównanie i współpracę pomiędzy krajami i instytucjami. W Europejskich Ramach Kwalifikacji efekt uczenia się jest definiowany przez określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się. Wskazuje to na fakt, że kwalifikacje - w rozmaitych kombinacjach - obejmują szeroki zakres efektów uczenia się, łącznie z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi oraz kompetencjami społecznymi, gdzie rozstrzygająca jest zdolność do pracy z innymi.



Wykorzystanie Ram Kwalifikacji do odniesienia kwalifikacji pomiędzy krajami

Polska, jako członek Unii Europejskiej, dobrowolnie przyjęła do wykonania zobowiązania wspólnie uzgodnione przez państwa członkowskie. Istotnymi problemami szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście upowszechniania uczenia się przez całe życie są:

- brak w systemie kształcenia wyższego tzw. krótkich cykli (Higher Education Short Cycles HESC), które z jednej strony mogą być alternatywą dla szkół policealnych, a z drugiej strony, mogą tworzyć dodatkowy próg kompetencyjny w ramach kariery w szkolnictwie wyższym, poprzedzający dyplom licencjata. Jest to szczególnie ważne w systemach kształcenia wyższego, które przeżywają duży napór młodzieży na uczelnie, i który w Polsce kończy się zbyt często na otrzymaniu dyplomu magistra;
- zbyt mała oferta krótszych i elastycznie organizowanych cykli kształcenia dla osób od 25 roku życia, w tym zwłaszcza dla osób na dalszych etapach kariery zawodowej. Chodzi tu szczególnie o zbyt słabe kontakty uczelni ze sferą gospodarki i społeczeństwa obywatelskiego, w tym słabo rozwinięta III misja kształcenia wyższego (oprócz misji kształcenia i badań), czyli bezpośrednio, profesjonalne usługi na rzecz instytucji gospodarczych, administracji i instytucji niezależnych;
- brak rozwoju skutecznych mechanizmów zapewniania jakości.

Skoncentrowanie niemal całej energii edukacyjnej obywateli i państwa, w tym administracji rządowej i samorządowej, na kształceniu typu szkolnego w wieku od 6 do 24 lat przynosi pozytywny efekt widoczny w porównaniach sytuacji dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce na tle krajów UE i OECD.

Jedną z istotnych zmian poprzedzających prace nad polskim modelem Krajowych Ram Kwalifikacji było wprowadzenie w życie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego. Ważną zmianą, jaką niesie ze sobą nowy dokument, jest położenie głównego akcentu na efekty kształcenia. Opis poszczególnych przedmiotów po raz pierwszy został wyrażony językiem efektów. W celach nowej podstawy programowej określono, że efekty kształcenia będą opisane w kategoriach wiadomości, umiejętności oraz postaw. Takie myślenie o kształceniu i uczeniu się jest zbieżne z koncepcją Ram Kwalifikacji, w których efekty uczenia się wyrażono w podobnych kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz samodzielności i odpowiedzialności. Wprowadzenie nowej podstawy programowej stanowi ważny krok ułatwiający wdrożenie w Polsce Ram Kwalifikacji.

Krajowe Ramy Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. Ważny jest także fakt, że zawierają one opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji, tzn. każda kwa-

lifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Z kolei każdemu z krajowych poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Tym samym będzie możliwość porównywania zdobytych kwalifikacji w całej Europie. Krajowe Ramy Kwalifikacji są na dziś najbardziej skuteczną drogą do poprawy efektywności kształcenia w polskich szkołach wyższych. Istotą zmiany jest przeniesienie uwagi z procesu kształcenia na jego efekty. Gospodarzem procesu kształcenia przestaje być minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, a staje się nim w stopniu pełnym szkoła wyższa. Kreowanie nowych kierunków studiów staje się nowym przywilejem uczelni, ale wcale nie jej obowiązkiem. W tym sensie, wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest, w przeciwieństwie do sposobu wdrażania Procesu Bolońskiego, procesem oddolnym, w którym tempo wdrożenia zależy od innowacyjności środowiska akademickiego. Z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce związane jest zatem przede wszystkim oczekiwanie dotyczące porównywalności efektów kształcenia w wymiarze zarówno krajowym jak i międzynarodowym, stanowiące podstawę do łatwego porównania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw – czyli kwalifikacji. Ponadto, oczekuje się, że konsekwencją ich wdrożenia będzie:

- wzrost autonomii i odpowiedzialności uczelni za tworzone i prowadzone programy studiów, ułatwienie modyfikacji i zmian w programach;
- lepsza, łatwiej dostępna i wszechstronna informacja dotycząca kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów w ramach poszczególnych programów i ścieżek kształcenia oraz możliwości kontynuacji kształcenia w aspekcie uczenia się przez całe życie;
- wzrost dostępności kształcenia i zachęta do jego kontynuacji, zwiększenie integracji społecznej przez umożliwienie włączenia do listy osiągnięć w sferze kształcenia dokonań spoza obszaru kształcenia formalnego.

Warunkiem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce jest zmiana sposobu projektowania programów studiów, ponieważ podejście bazujące na efektach kształcenia wymaga więcej, niż tylko opis treści programowych. Wprowadzeniu Ram musi towarzyszyć możliwość różnicowania w uczelniach programów kierunków studiów, samodzielnego ich nazywania i ustalania zakresu treści programowych, zaprojektowanych w celu osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia. Oznacza to zarazem wzrost odpowiedzialności uczelni za jakość i skuteczność programów.

Przystępując do budowy krajowej ramy kwalifikacji, Polska musiała równocześnie podjąć szersze wyzwanie polegające na wprowadzeniu nowych rozwiązań systemowych w sferze tworzenia i nadawania kwalifikacji. W 2008 roku Minister Edukacji Narodowej powołał grupę roboczą, która przygotowała ekspercki projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz wstępne wytyczne dotyczące jej wdrożenia w ramach projektu systemowego „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, realizowanego w latach 2008–2010 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Od 2010 roku prace nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji są prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu systemowego realizowanego pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W celu zarządzania przygotowaniem do wdrożenia krajowych ram kwalifikacji 17 lutego 2010 roku Prezes Rady Ministrów powołał Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, a w jego ramach podzespół – Komitet Sterujący do spraw Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. W lipcu 2011 roku Komitet Sterujący przyjął założenia krajowego systemu kwalifikacji. W maju 2013 roku został zaprezentowany raport referencyjny, który przedstawia projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz stan zaawansowania prac nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji. Raport referencyjny został przyjęty w imieniu Rady Ministrów (Rządu Rzeczypospolitej Polskiej) przez Komitet do Spraw Europejskich w dniu 15 maja 2013 roku.

Zgodnie z przyjętymi założeniami stopniowe wdrażanie nowych rozwiązań umożliwiających zintegrowanie krajowego systemu kwalifikacji będzie następowało w miarę uchwalania kolejnych regulacji prawnych. Momentem przełomowym w procesie modernizacji krajowego systemu kwalifikacji będzie uruchomienie Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji.

W ramach zintegrowanego KSK tworzenie kwalifikacji nadal będzie mieć miejsce w różnych środowiskach i kończyć się podjęciem decyzji o ich ustanowieniu przez odpowiednie władze. Zawsze jednak tworzenie kwalifikacji powinno przebiegać według określonych, powszechnie obowiązujących zasad. Służyć to będzie jakości stworzonych kwalifikacji oraz spójności całego systemu.

Zgodnie z założeniami ERK w zintegrowanym systemie ma być możliwe większe zróżnicowanie dróg dochodzenia do kwalifikacji m.in. poprzez powszechniejsze wprowadzanie klarownych procedur akumulowania i przenoszenia osiągnięć w uczeniu się, dzięki czemu kwalifikacje staną się bardziej dostępne. Głównymi instrumentami integracji różnych podsystemów kwalifikacji będą Polska Rama Kwalifikacji (PRK) oraz

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK). Istotnym czynnikiem integrującym obszar polskich kwalifikacji będzie także wypracowanie i wdrożenie jednolitej terminologii w tym zakresie. Ponadto ważnym składnikiem zintegrowanego systemu kwalifikacji staną się krajowe standardy w zakresie zapewniania jakości kwalifikacji, odpowiadające przyjętym w UE zasadom sformułowanym między innymi w załączniku III zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008). Zasady te mają służyć budowaniu zaufania do nadawanych kwalifikacji poprzez zachowanie ich przejrzystości, spójności i jednoznaczności.

Wiarygodność zintegrowanego systemu kwalifikacji będzie wynikać również z wprowadzenia rozpoznawalnych, powszechnie przyjętych standardów dotyczących konstruowania programów kształcenia i szkoleń oraz standardów dotyczących walidacji osiągnięć. Podstawą tych standardów jest koncentracja na efektach uczenia się, co umożliwi porównywalność kwalifikacji w wymiarze krajowym, europejskim i globalnym, a także zapewni ich uznawalność. Między innymi ułatwi to wdrożenie przepisów – ratyfikowanej przez Polskę w 2004 roku – konwencji lizbońskiej o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wykształcenia wyższego (Konwencja Rady Europy i UNESCO o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wykształcenia wyższego w Regionie Europy, zawarta w Lizbonie 11 kwietnia 1997 roku).

Wdrożenie w Polsce ramy kwalifikacji uwzględnione jest w rządowych dokumentach strategicznych, takich jak *Krajowy Program Reform na rzecz realizacji Strategii „Europa 2020”*, dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 kwietnia 2012 roku, *Strategia rozwoju kraju; Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo*, dokument przyjęty przez Radę Ministrów 25 września 2012 roku, *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*, przyjęta przez Radę Ministrów 18 czerwca 2013 roku oraz *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, przyjęta przez Radę Ministrów w dniu 10 września 2013 roku. PRK ma umożliwić określanie poziomu różnych rodzajów polskich kwalifikacji, bez względu na to, w jaki sposób się je uzyskuje i kto jest uprawniony do ich nadawania. W PRK wyróżnia się osiem poziomów kwalifikacji, które odpowiadają poziomom w ERK. Poziomy te są określane poprzez ogólną charakterystykę wymaganych efektów uczenia się (kompetencji) w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Unikatowym polskim rozwiązaniem jest wprowadzenie dwóch charakterystyk poziomów PRK o różnym stopniu szczegółowości. Uniwersalne charakterystyki poziomów (pierwszy stopień) dotyczą wszystkich rodzajów edukacji. Są one następnie rozwijane w trzy, różniące się między sobą, warianty charakterystyki: typowe dla kształcenia ogólnego, typowe dla kształcenia/szkolenia zawodowego oraz typowe dla szkolnictwa wyższego. Uniwersalne charakterystyki poziomów oraz charakterystyki drugiego stopnia zawsze należy czytać łącznie.

Efekty uczenia się na każdym z kolejnych poziomów kwalifikacji różnią się od efektów wymaganych na poprzednim poziomie. Różnice te są istotne i dotyczą:

- ilości oraz głębi wiedzy,
- stopnia złożoności/skomplikowania wymaganych umiejętności,
- poziomu samodzielności i zdolności do podjęcia odpowiedzialności za pracę/działanie/naukę swoją lub innych.

PRK będzie dobrze spełniać swoją funkcję w zintegrowanym systemie kwalifikacji, jeżeli kwalifikacje wpisane do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji będą miały przypisany właściwy poziom PRK. Poprawne zinterpretowanie wymagań dla konkretnej kwalifikacji w świetle ogólnych zapisów charakteryzujących poszczególne poziomy PRK wymaga przeprowadzenia analizy porównawczej zgodnie z wypracowaną metodologią³⁵.

Przypomnijmy, że najszybciej wprowadzono w życie Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Zmiany wprowadzone ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym w większości weszły w życie 1 października 2011 roku, a KRK w szkolnictwie wyższym zaczęły obowiązywać 1 października 2012 roku. Uczelnie miały zatem rok na przygotowanie się do nowej sytuacji oraz opracowanie programów nauczania w języku efektów kształcenia się. Ważnym dokumentem jest wspomniany już wcześniej *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Jest jedną z dwóch publikacji (wraz z Raportem referencyjnym), które Polska przygotowała, aby na forum europejskim przedstawić krajowe rozwiązania dotyczące systemu kwalifikacji oraz swoją ramę kwalifikacji.

W świetle raportu Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego stanowią integralną część Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i konsekwentnie zostały stworzone według tej samej metodologii.

Podstawowym elementem nowego systemu kwalifikacji jest Polska Rama Kwalifikacji, która – tak samo jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK) – składa się z ośmiu poziomów. Każdy z nich jest opisywany przy pomocy stwierdzeń charakteryzujących efekty uczenia się, jakie potwierdza kwalifikacja, aby mogła znaleźć się na danym poziomie. PRK uwzględnia efekty uczenia się osiągnięte w ramach edukacji formalnej, ale także w inny sposób.

35 *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 177-120.

Poziomy PRK odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w trzech zakresach:

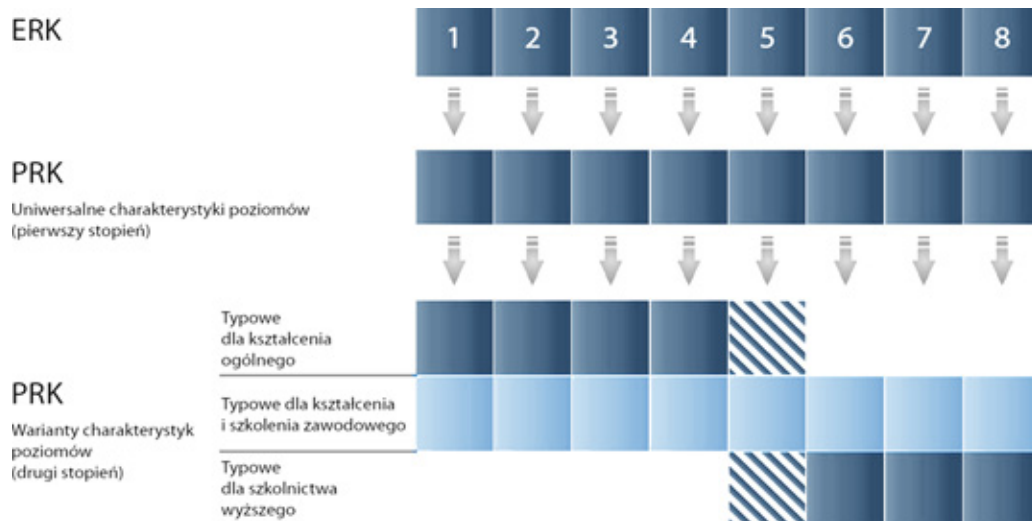
- wiedzy,
- umiejętności,
- kompetencji społecznych.

Unikatowym rozwiązaniem zastosowanym w Polsce jest zasada, że opisy wymagań na każdym poziomie mają różne stopnie szczegółowości:

- po pierwsze, wyróżnia się uniwersalne charakterystyki poziomów, czyli takie, które dotyczą wszystkich rodzajów edukacji,
- po drugie, istnieją bardziej szczegółowe charakterystyki poziomów typowe dla kształcenia: ogólnego, zawodowego lub wyższego.

Polska Rama Kwalifikacji obejmuje wszystkie rodzaje kwalifikacji:

- pełne (kolejne poziomy wykształcenia),
- cząstkowe (inne dyplomy czy certyfikaty potwierdzające uzyskaną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne)³⁶.



Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji, opracowanie IBE

³⁶ *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, red. Z. Marciniak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, T. Saryusz-Wolski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 4-5.

	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
<p>Wiedza</p> <p>Zna i rozumie:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • w zaawansowanym stopniu - fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, • różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności. 	<ul style="list-style-type: none"> • w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie oraz złożone zależności między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami, • różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności. 	<ul style="list-style-type: none"> • światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje do praktyki.
<p>Umiejętności</p> <p>Potrafi:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone, nietypowe problemy w zmieniających się i nie w pełni przewidywalnych warunkach, • samodzielnie planować własne uczenie się, • komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko 	<ul style="list-style-type: none"> • wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin, • samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie, • komunikować się ze zróżnicowanymi kręgami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska 	<ul style="list-style-type: none"> • dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą, • tworzyć nowe elementy tego dorobku, • samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób, • uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
<p>Kompetencje społeczne</p> <p>Jest gotów do:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim, • samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy, • przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzeniu i rozwijaniu wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia, • podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy, • przewodzenia w grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią 	<ul style="list-style-type: none"> • niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy, • podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru, odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach

Poziomy Polskiej Ramy Kwalifikacji odzwierciedlają postępy osiągnięte przez osobę uczącą się w trzech zakresach: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych. Interpretacja wymagań właściwych dla „wiedzy” nie nastęrczy zapewne szczególnych problemów. Większego zastanowienia wymagać będą „umiejętności”, zwłaszcza jeśli idzie o formy prowadzenia zajęć i sposób sprawdzania osiągnięcia umiejętności. Najtrudniejszą sprawą będą zapewne „kompetencje personalne i społeczne”, stanowiące bardzo miękkie i odporne na sprawdzenie efekty kształcenia. Poniżej dokonano szerszego wyjaśnienia tego pojęcia.

Edukacja ustawiczna staje się współczesnym modelem edukacji, wynikającym z potrzeby stałego przystosowywania się ludzi do szybko zmieniających się warunków technologicznych, ekonomicznych, bytowych i gospodarczych. Dlatego podniesienie poziomu wykształcenia oraz wybranie takich zawodów i kwalifikacji, które spełnią wymagania rynku pracy, staje się celem już nie tylko społecznym, lecz także zadaniem systemu kształcenia w Polsce. To zadanie, ściśle związane z problematyką *lifelong learning* przyjęto jako cel priorytetowy w działaniach państw członkowskich Unii Europejskiej, jako wyzwanie współczesnego świata. Cel ten będzie osiągnięty wtedy, gdy kształcenie nie będzie się ograniczać jedynie do lat szkolnych, ale obejmie całe życie i będzie dostosowane do indywidualnych potrzeb osobistych i zawodowych każdego, także dorosłego człowieka.

Jak wynika z licznych badań, główną barierą rozwoju edukacji dorosłych jest brak świadomości poszczególnych osób co do konieczności uzupełniania swoich kwalifikacji i kompetencji, zarówno tych związanych bezpośrednio z rozwojem zawodowym, jak i tych związanych z rozwojem osobistym, pośrednio wpływających na kompetencje zawodowe, ale niewątpliwie kształtujących motywację do samorozwoju.

Państwa europejskie uznały wiedzę za najcenniejszy kapitał, który może przyczynić się do wzrostu gospodarczego, a tym samym pozwolić na szybkie sprostanie nowym wyzwaniom. Rozwój wiedzy we wszystkich jej formach, jej rozpowszechnianie i praktyczne wykorzystanie zdawały się odgrywać zasadniczą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego i rozwoju kultury³⁷. Zaczęto doceniać rolę wiedzy w rozwoju

37 *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 roku*, Warszawa 2002.

osobistym i zawodowym każdego człowieka. Nabywając wiedzę i umiejętności, oraz przekształcając je w wartościowe kompetencje, człowiek nie tylko przyczynia się do postępu gospodarczego i technicznego, ale ma także osobistą satysfakcję z rezultatów swoich poczynań. Mówi się często o potrzebie doskonalenia kwalifikacji pracowników w kontekście rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, w coraz większym stopniu uzależnionej od sektora usług. Doskonalenie to uważa się za proces ciągły, zapoczątkowany solidną edukacją szkolną i kontynuowany w ramach kształcenia ustawicznego. W obliczu zjawisk takich, jak rozszerzanie się Unii Europejskiej, starzenie się populacji, nasilające się fale migracji, coraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej, stale utrzymujące się wysokie wskaźniki bezrobocia i związane z tym ryzyko społecznego wykluczenia, w poszczególnych państwach Europy zaczęto baczniej przyglądać się tym umiejętnościom i kompetencjom, których już wkrótce młody człowiek będzie najbardziej potrzebował w życiu dorosłym. W działaniach tych nie wolno ograniczać się tylko do definiowania i identyfikacji niezbędnych umiejętności. Przeciwnie, należy je rozszerzyć o opisanie tego, gdzie i w jaki sposób umiejętności tych należy nauczać oraz o zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do takiej nauki. W krajach europejskich w coraz większym stopniu obserwuje się dążenie do określenia tych wiadomości, umiejętności, kompetencji, zdolności i postaw, które pozwolą obywatelom na czynne uczestnictwo w tworzącym się właśnie społeczeństwie wiedzy.

W ostatnich latach najwięcej uwagi poświęcano grupie kompetencji zwanej umiejętnościami ogólnymi (ang. generic skills). Umiejętności te często określa się mianem kompetencji niezależnych od przedmiotu nauczania lub kompetencji interdyscyplinarnych, czy też przekrojowych (ang. transversal competencies). Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i mają zastosowanie w różnych obszarach tematycznych. Dla B. Reya termin “przekrojowe” nie odnosi się do elementów wspólnych określonych kompetencji przedmiotowych, tylko do treści dodatkowych, niezależnych od przedmiotu nauczania, dających się zastosować w różnych dziedzinach. Łatwość przenoszenia i elastyczność umiejętności ogólnych czyni je bezcennym narzędziem do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, w których kompetencje przedmiotowe nie wystarczają. Do najważniejszych umiejętności ogólnych zaliczamy: umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się. Ta ostatnia umiejętność wzbudza ostatnio wiele zainteresowania w kontekście kształcenia ustawicznego. W czasach głębokich przemian ekonomicznych, politycznych i społecznych, obywatele muszą aktualizować swoją wiedzę

i kompetencje w odpowiedzi na nowe wymagania. Zakłada to, że sami będą umieli stwierdzić, kiedy ich wiedza się zdezaktualizowała oraz wykażą inicjatywę w kierunku zdobycia nowych umiejętności. W tym celu muszą poszukać odpowiedniej placówki kształcenia oraz posiadać motywację na tyle silną, żeby chcieć inwestować swój czas i wysiłek w kształcenie ustawiczne. A zatem kluczem do awansu osobistego i zawodowego jest intencjonalne uczenie się na wszystkich etapach życia – uczenie się zainicjowane i regulowane przez samą osobę zainteresowaną. W tym kontekście wiele uwagi poświęca się niezmiernie istotnej roli kompetencji meta poznawczych, umiejętności rozumienia i kontrolowania własnych procesów myślowych i samokształceniowych. Kompetencje te czynią ludzi świadomymi faktu, w jaki sposób i dlaczego zapamiętują fakty i zdobywają wiedzę. W ten sposób można dokonać świadomego wyboru odpowiednich metod i środowiska nauczającego, jednocześnie adaptując je do swoich potrzeb. Nauka staje się pożytecznym i przyjemnym doświadczeniem, pozbawionym ryzyka rozczarowania. Obok umiejętności i wiedzy, postawy są trzecią cechą charakterystyczną kompetencji. W kontekście edukacji, postawy są najbardziej związane z kompetencjami osobistymi (ang. *personal competencies*), takimi jak ciekawość poznawcza, motywacja, kreatywność, sceptycyzm, uczciwość, entuzjazm, poczucie własnej wartości, wiarygodność, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania inicjatyw, wytrwałość. Kompetencje społeczne czy interpersonalne (ang. *social/interpersonal competencies*) oraz ich rola w procesie integracji ekonomicznej i społecznej były przedmiotem zainteresowania wielu pedagogów. Ich znaczenie dla uczestnictwa w społeczeństwie, szczególnie społeczeństwie wielokulturowym i wielojęzycznym, jakim jest Unia Europejska, jest niepodważalne. Kompetencje te odnoszą się do nawiązywania i podtrzymywania relacji osobistych i zawodowych poprzez właściwą komunikację, pracę w zespole, umiejętności językowe oraz poszanowanie innych kultur i tradycji. Wysoki poziom kompetencji społecznych wywołuje dodatkowy efekt w postaci eksponowania niektórych kompetencji osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, motywacja, wytrwałość czy umiejętność podejmowania inicjatyw. Jedną z kompetencji społecznych, jaką jest postawa obywatelska, jest obecnie przedmiotem zainteresowania polityków na szczeblu krajowym i europejskim. Wiąże się ona ze świadomym i aktywnym uczestnictwem jednostki w społeczności, do której dana jednostka należy. Obywatele w Europie są członkami wielu społeczności – lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej – a z każdą z nich związane są inne rodzaje tożsamości. Zaangażowanie obywatelskie opiera się na znajomości swoich praw i obowiązków jako członka danej społeczności, ale również na zaufaniu niezbędnym z punktu widzenia realizacji tych praw i obowiązków. Zaangażowanie takie wymaga poszanowania zasad i instytucji rządzących społeczeństwem plurali-

stycznym. Aktywna postawa obywatelska oznacza również zaangażowanie w trwały rozwój, jako znak solidarności z przyszłymi pokoleniami³⁸.

Systemy edukacji zawodowej w rozwiniętych krajach Europy stosują często zamienienie pojęcie kompetencji zawodowych i kwalifikacji zawodowych. W polskich warunkach, kiedy porównuje się pojęcia – kwalifikacje i kompetencje, wskazuje się na pewne rozróżnienia. W praktyce, kwalifikacje to dokument z pieczęciami, na którym jest podany tytuł czy stopień naukowy. Można mieć kwalifikacje potwierdzone dyplomem, ale:

- nie mieć uprawnień do działania w określonym obszarze zawodowym (np. od technika elektryka wymagane są do wykonywania pracy dodatkowe uprawnienia – świadectwo kwalifikacyjne z zakresu dozoru i eksploatacji sieci energetycznych, gazowych i ciepłowniczych),
- nie umieć wykonać bardziej skomplikowanego zadania (np. ekspedientka legitymująca się dyplomem sprzedawcy nie umie udzielić w sposób jasny i zrozumiały informacji na temat sprzedawanego towaru – mówimy wtedy, że jest niekompetentna).

Bez kompetencji nie można więc wykorzystać swoich kwalifikacji. Z drugiej strony, bez kwalifikacji nie można być kompetentnym. Kwalifikacje są pojęciem węższym od pojęcia kompetencji. Kompetencje zawodowe – często nazywane twardymi – są, zawsze były i będą ważne. Bez nich nie można wypełniać funkcji zawodowej. Stanowią one konieczny, ale jednocześnie daleko niewystarczający warunek efektywnej pracy.

Miękkie kompetencje, inaczej umiejętności psychospołeczne, to termin zbiorczy na określenie kompetencji osobistych oraz kompetencji społecznych. Z funkcjonalnego punktu widzenia miękkie kompetencje zapewniają sprawne zarządzanie sobą (kompetencje osobiste) oraz wysoką skuteczność interpersonalną (kompetencje społeczne) i są uznawane za kluczowe kompetencje współczesnego pracownika chcącego odnieść sukces zawodowy. Z tego powodu obserwuje się dzisiaj wzrost znaczenia kom-

38 *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Bruksela 2002, s. 16-17.

petencji osobistych i społecznych dla sukcesu organizacji i powodzenia jednostki na rynku pracy. Mówiąc o kompetencjach osobistych, zazwyczaj na pierwszym miejscu wymienia się wiedzę o naszych aktualnych odczuciach w powiązaniu z przyczynami ich powstania oraz z umiejętnością kierowania nimi, świadomość związków, jakie zachodzą pomiędzy uczuciami a zachowaniem, między tym, co myślimy, robimy i mówimy. Kompetencje osobiste to fundament osobowości i traktowane są jako potencjał człowieka. Kompetencje społeczne są najczęściej opisywane jako złożone umiejętności, które umożliwiają efektywne radzenie sobie w określonego typu sytuacjach społecznych. Umiejętności społeczne są niezbędne do tworzenia i utrzymywania bliskich relacji interpersonalnych. Najczęściej wyróżnia się trzy rodzaje sytuacji wymagających specyficznych kompetencji społecznych:

- sytuacje wymagające asertywności,
- sytuacje interpersonalne,
- sytuacje ekspozycji społecznej.

Posiadanie kompetencji społecznej oznacza adekwatne i skuteczne wykorzystywanie umiejętności społecznych. Przy tym to, co jest umiejętnością adekwatną i skuteczną w określonej sytuacji (w jednym kontekście), nie musi być uznane za takie w innej (w innym kontekście). Kontekst wyznacza oczekiwania co do stosownego zachowania się w danej sytuacji, jednocześnie sam kontekst jest do negocjacji przez partnerów interakcji społecznej – i to właśnie możliwość jego ustalenia w formie pożądanej dla danego uczestnika interakcji może być wskaźnikiem jego kompetencji społecznej, skuteczności interpersonalnej. Kompetencje osobiste oraz kompetencje społeczne, w skład których wchodzi konkretne umiejętności społeczne, opisywane są w literaturze przedmiotu, jako zasoby osobiste, decydujące o radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, o radzeniu sobie ze stresem³⁹.

„Kompetencje” według Europejskich Ram Kwalifikacji, przyjęte dla poziomów szkolnictwa wyższego opisano następująco:

39 B. Kędzierska, M. Znajmiecka-Sikora, *Kompetencje jednostki a aktywność zawodowa*, w: *Psychologiczne metody wspierania rozwoju osobistego i społecznego osób dorosłych*, red. M. Znajmiecka-Sikora, B. Kędzierska, Łódź 2011.

Poziom 6 (studia licencjackie) – Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup;

Poziom 7 (studia magisterskie) – Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów;

Poziom 8 (studia doktoranckie) – Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań.

Jak widać charakterystyka ta wyraźnie zmierza w kierunku objęcia „kompetencjami” przede wszystkim efektów uczenia się związanych z zadaniami o charakterze zawodowym: indywidualnym i zbiorowym. Koncepcje metodologiczne, które legły u podstaw interpretacji kompetencji w systemach krajowych, wyraźnie przypisują kompetencjom szersze znaczenie, zbliżone do polskiej interpretacji „kompetencji personalnych i społecznych”.

Wymagania sformułowane w roku 2005 dla ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (tzw. Deskryptory Dublińskie) proponują następujące zestawy wymagań dla poziomów ram właściwych dla szkolnictwa wyższego:

- wiedza i rozumienie
- wykorzystanie ich w praktyce
- ocena i formułowanie sądów

oraz dwie meta umiejętności:

- komunikacja
- uczenie się⁴⁰.

40 *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, 2005, s. 31-35. http://www.uj.edu.pl/document-s/10172/22085/V.24_RSK.pdf

Przypomnijmy, że są one rozwinięciem czterech podstawowych celów kształcenia szkolnictwa wyższego, wśród których, obok przygotowania do pracy zawodowej oraz tworzenia podstaw dla zaawansowanej wiedzy znajdujemy także rozwój indywidualny kształconych oraz ich przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie. Tych ostatnich dwu punktów ramy kwalifikacji pominąć nie mogą – i realizowane są one właśnie w dziale „kompetencje personalne i społeczne”.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji kompetencje określono jako *zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania*⁴¹.

Opisując poziomy odnoszące się do szkolnictwa wyższego kompetencje opisano jako gotowość do:

- **poziom 6:** kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim; samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
- **poziom 7:** tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia; podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy; przewodzenia grupie i ponoszenia za nią odpowiedzialności;
- **poziom 8:** niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy; podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru, odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.⁴²

41 *Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, red. Z. Marciniak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, T. Saryusz-Wolski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 5.

42 *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 54.

Podsumowując należy podkreślić, że nie należy mylić *kompetencji społecznych* z *kompetencjami*. W odniesieniu do ram kwalifikacji (PRK i ERK) *kompetencje społeczne* rozumie się jako szczególnego rodzaju kategorię *kompetencji*. Natomiast Poszczególne kategorie efektów uczenia się w ERK i PRK nie powinny być traktowane całkowicie rozłącznie, gdyż efekty określane jako *wiedza* obejmują pewien komponent *umiejętności*, *umiejętności* pokrywają się z pewnymi elementami *wiedzy*, a *wiedza* i *umiejętności* stanowią istotne składniki *kompetencji społecznych*.

Zalecane źródła:

Raport samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, red. Z. Marciniak, E. Chmielecka, A. Kraśniewski, T. Saryusz-Wolski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/publikacje/710-broszura-do-raportu-samopotwierdzenia>

Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji, red. S. Sławiński, H. Dębowski, H. Michałowicz, J. Urbanik, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/publikacje/617-sloownik-podstawowych-terminow-ksk>

Ramy Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym w Europie. <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2005. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2005_pl_eramowa_struktura_kwalifikacji_w_eosw.pdf

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo Nauki, Techniki i innowacji Danii, 2005 r. s. 31-35. http://www.uj.edu.pl/documents/10172/22085/V.24_RSK.pdf

M. Ponikowska, *Podstawy prawne funkcjonowania krajowych systemów kwalifikacji w wybranych państwach Unii Europejskiej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/publikacje/911-podstawy-prawne-funkcjonowania-krajowych-systemow-kwalifikacji-w-wybranych-panstwach-unii-europejskiej>

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Dz. U. nr 253, poz.1521. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112531521>

E. Chmielecka, *Kompetencje personalne i społeczne*, w: *Autonomia programowa uczelni*, Warszawa 2011. https://ects.coi.pw.edu.pl/efekty_ksztalcenia.pdf

Rozdział IV.

Studia podyplomowe w procesie edukacji ustawicznej

Idea uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning*), edukacji permanentnej, kształcenia ustawicznego, staje się kluczowym zagadnieniem w dobie wiedzy i kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Bieżące doskonalenie kompetencji oraz ich aktualizowanie jest warunkiem koniecznym, by nadążyć za tempem nieustannie zachodzących zmian, zrozumieć otaczający świat i radzić sobie w przekształcającej się rzeczywistości.

Józef Pólturzycki próbując określić główne zadanie kształcenia ustawicznego, stwierdził, że: „istotę kształcenia ustawicznego najpełniej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi to także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury – człowieka, który potrafi doskonalić sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa”⁴³.

Zatem człowiek, nie chcąc dopuścić do dezaktualizacji posiadanej wiedzy, powinien nieprzerwanie, przez całe życie się uczyć. Przeobrażenia wynikające z powstania społeczeństwa wiedzy nie dotyczą tylko edukacji, ale wszystkich obszarów funkcjonowania jednostki, w tym pracy. Jedną z form kształcenia oferowaną przez uczelnie wyższe są studia podyplomowe, stanowiące kolejny stopień kształcenia po ukończeniu studiów wyższych. Cieszą się one dużym zainteresowaniem jako ta forma kształcenia, która szybko reaguje na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Tym samym, ważnym elementem idei edukacji ustawicznej, jest kształcenie na poziomie akademickim.

Jednakże szkoły wyższe często nie są w stanie w pełni przygotować absolwentów do pracy zawodowej w obranych specjalnościach lub w ramach studiów licencjackich i magisterskich. Najczęściej powodem jest brak kierunku lub specjalności, których

43 J. Pólturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, w: e-mentor nr 5 (7), 2004, s. 1.

absolwenci są oczekiwani na rynku pracy. Tę lukę uzupełniają niejednokrotnie studia podyplomowe, pozwalające na rozszerzanie, uzupełnianie wykształcenia akademickiego lub zdobycie zupełnie nowych kwalifikacji. Istnieje również potrzeba dalszego rozszerzania posiadanej wiedzy i umiejętności związanych ze specjalizacją zawodową czy naukową, które wymagają posiadania dokładniejszego i bardziej specjalistycznego przygotowania. Coraz częściej ludzie stają przed koniecznością zmiany zawodu z przyczyn zarówno prywatnych, jak i wynikających z sytuacji na rynku pracy. Tak więc kształcenie podyplomowe w procesie edukacyjnym może pełnić rolę studiów: specjalistycznych, aktualizujących wiedzę czy ogólnych⁴⁴. Natomiast uczelnie wyższe poprzez studia podyplomowe realizują następujące funkcje kształcenia ustawicznego:

- kompensacyjną – uzupełnianie wykształcenia; występuje, gdy poziom wiedzy posiadanej przez studenta nie jest wystarczający do wykonywania prawidłowo zadań zawodowych;
- renowacyjną – odnowienie kwalifikacji; wiąże się z aktualizacją umiejętności i wiedzy w związku z postępem technologicznym i technicznym czy zmianą oprzyrządowania stanowiska pracy;
- rekonstrukcyjną – rozbudzanie dążeń twórczych studentów w taki sposób, aby wynikiem było np. ulepszenie własnego miejsca i organizacji pracy⁴⁵.

Uczestnictwo w studiach podyplomowych może również wynikać z osobistych zainteresowań uczestników studiów, niekoniecznie związanych z wykonywanym zawodem, gdyż tego typu kształcenie ma szersze cele i zadania:

- celem studiów podyplomowych nie jest jedynie przekazywanie pewnej sumy wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności pracy twórczej, rozwiązywanie problemów, stosowanie metod naukowych w pracy zawodowej;
- studia te mają służyć zarówno przekazywaniu wiedzy, jak i być formą pomocy w samodzielnym kształceniu się;
- powinny pomagać studentom zrozumieć specjalistów z innych dziedzin wiedzy, aby ułatwiać dialog i nawiązywanie współpracy;

44 J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994, s. 143-144.

45 M. Zdaniewicz, *Studia podyplomowe jako element kształcenia ustawicznego*, w: Z. Wołk (red.), *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, Zielona Góra 2009, s. 100-101.

- celem studiów podyplomowych jest budzenie ducha innowacyjności, chęci podejmowania ryzyka związanego z innowacjami i poszukiwaniami nowych rozwiązań problemów, ale również przekazywanie sprawdzonych technik i umiejętności;
- studia podyplomowe nie humanistyczne również powinny poszerzać wiedzę „społeczną” i wiedzę o człowieku⁴⁶.

W Polsce kwestie dotyczące kształcenia na studiach podyplomowych reguluje Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która definiuje je jako formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje co najmniej pierwszego stopnia, prowadzoną w uczelni, instytucie naukowym Polskiej Akademii Nauk, instytucie badawczym lub Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego, kończące się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych. Uczelnia może prowadzić studia podyplomowe w zakresie obszaru kształcenia, z którym związany jest co najmniej jeden kierunek studiów przez nią prowadzony. Natomiast w przypadku, gdy program studiów podyplomowych wykracza poza zakres, o którym mowa wyżej, do prowadzenia tych studiów wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydana po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Studia podyplomowe zgodnie ze wspomnianą ustawą trwają nie krócej niż dwa semestry. Program kształcenia powinien umożliwić uzyskanie przez słuchacza co najmniej 60 punktów ECTS, przy czym uczelnia jest obowiązana do określenia efektów kształcenia oraz sposobu ich weryfikowania i dokumentacji⁴⁷. Studia poświadczane są odpowiednim dyplomem, certyfikatem czy świadectwem.

W związku z powyższym kształcenie podyplomowe wydaje się bardzo atrakcyjną formą edukacji. Studia tego typu wydają się interesujące, gdyż umożliwiają zdobycie wiedzy w relatywnie krótkim czasie w porównaniu do trwania studiów I i II stopnia. Dodatkowo odpowiadają one na potrzeby rynku pracy w zakresie doksztalcania, doskonalenia się, a nawet przekwalifikowania się, gdyż ukończenie studiów pody-

46 J. Pólturzycki, *Akademicka...*, s. 145.

47 *Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz. U. Nr 84 poz. 455 z późn. zm.).

plomowych wiąże się z uzyskaniem nowych kwalifikacji zawodowych. Ten rodzaj kształcenia odpowiada też na potrzebę mobilności, ponieważ polskie studia podyplomowe w większości są zgodne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, a co za tym idzie – są uznawane w innych krajach. Warto dodać, że Europejskie Ramy Kwalifikacji są narzędziem, które ma służyć upowszechnianiu idei kształcenia się przez całe życie, na wszystkich poziomach, w obszarze całego zakresu kwalifikacji, od podstawowego obowiązku szkolnego do szczybla akademickiego. Powinny one przyczyniać się do unowocześnienia systemów kształcenia i szkoleń, do powiązania kształcenia i szkolenia z zatrudnieniem oraz do budowania mostów między uczeniem formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, a tym samym prowadzić do walidacji efektów uczenia się poprzez praktyczne doświadczenia⁴⁸.

Tabela 2. Słuchacze studiów podyplomowych organizowanych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze i inne jednostki w roku 2008/2009

Nazwa jednostki	Słuchacze		Wydane świadectwa	
	Ogółem	W tym kobiety (%)	Ogółem	W tym kobiety (%)
Szkoły wyższe	144 093	67,6	106 108	70,5
Placówki Polskiej Akademii Nauk (PAN)	949	77,1	530	75,5
Instytuty naukowo-badawcze (Inne niż PAN)	128	31,3	484	86,2
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	157	33,8	54	42,6
Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego	23 111	59,4	17 735	57,8
Ogółem	168 438	66,5	124 911	68,8

Źródło: *Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010*, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, s. 195. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168 [12.03.2014]

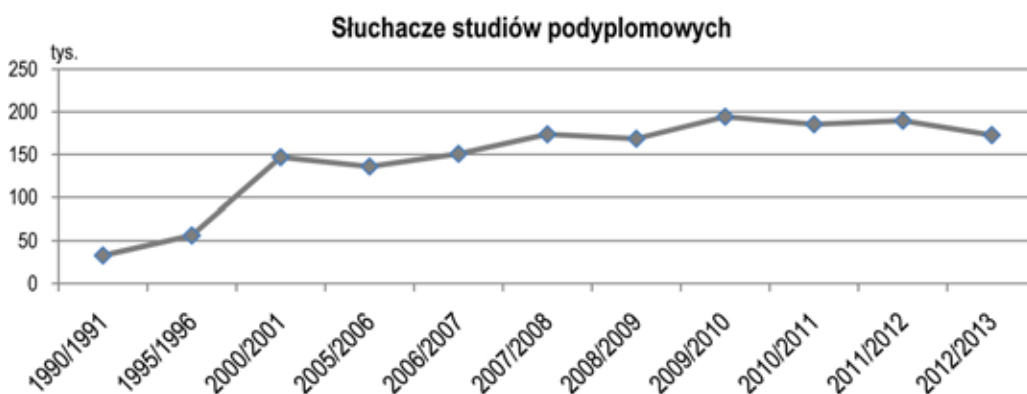
48 *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01) z dnia 6.05.2008.

Tabela 3. Słuchacze studiów podyplomowych organizowanych przez szkoły wyższe, instytuty naukowo-badawcze i inne jednostki w roku 2012/2013

Nazwa jednostki	Słuchacze		Wydane świadectwa	
	Ogółem	W tym kobiety	Ogółem	W tym kobiety
Szkoły wyższe	144 041	105 198	119 587	85 165
Placówki Polskiej Akademii Nauk (PAN)	755	503	582	376
Instytuty naukowo-badawcze (Inne niż PAN)	328	139	196	83
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	33	13	69	20
Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego	27 432	15 888	25 707	13 581
Ogółem	172 589	121 741	146 141	99 225

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 156.*

Z przedstawionych powyżej zestawień wynika, że systematycznie wzrasta liczba osób odbywających studia podyplomowe. Jest to między innymi związane ze zmianą struktury wykształcenia ludności Polski w ciągu ostatnich kilkunastu lat.



Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 38*

O dynamice tego zjawiska świadczy fakt, że między 1995 a 2009 rokiem udział osób z wykształceniem wyższym w grupie 25-64 lata wzrósł z 9,7 % do 21,2 %.

Sluchacze studiów podyplomowych

Wyszczególnienie	1995/96	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12	2012/2013
Ogółem	56 217	146 750	135 930	185 418	189 636	172 670
w tym:						
Uniwersytety	14 100	43 179	37 920	45 259	41 892	33 286
Wyższe szkoły techniczne	5 137	15 811	11 906	18 565	17 401	14 279
Wyższe szkoły rolnicze	2 785	4 162	4 707	5 109	5 139	4 592
Wyższe szkoły ekonomiczne	6 509	24 123	25 720	36 887	35 516	32 218
Wyższe szkoły pedagogiczne	4 310	19 013	8 744	12 221	10 693	9 218
Uniwersytety medyczne/ Akademie medyczne	295	644	357	2 276	2 214	1 757
Centrum Medyczne Kształce- nia Podyplomowego	18 845	23 456	22 282	19 346	25 701	27 432
Instytuty badawcze, jednostki naukowe PAN	333	1 609	1 715	888	1 457	1 083
Krajowa Szkoła Administracji Publicznej	151	163	182	106	69	33

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku. Główny Urząd Statystyczny*, Warszawa 2013, s. 38

Podane w tabelach liczby zdają się świadczyć o stosunkowo dużym zapotrzebowaniu na tę formę kształcenia: na studiach podyplomowych uzupełnia wykształcenie ok. 35% przeciętnej liczby absolwentów szkół wyższych (w roku 2011/2012 studia wyższe ukończyło w Polsce 485 246 osób).

Należy podkreślić, że kształcenie podyplomowe jest zgodne z ideą całościowego uczenia się. W tym systemie możliwe jest podjęcie kierunków studiów, nawet nie związanych z wcześniej uzyskanym wykształceniem. Forma ta odpowiada więc postulatowi dostępności, elastyczności i drożności kształcenia. Możliwe jest również podjęcie kształcenia podyplomowego kilkakrotnie, co oznacza, że studia tego typu realizują postulat kształcenia ustawicznego dotyczący wszechstronnego rozwoju i aktywności jednostki. Ponadto nie ma bariery wiekowej, która uniemożliwiałaby studiowanie w tej formie, a więc realizowana jest zasada uczenia się przez całe życie, bez względu na wiek. Jedynym ograniczeniem podjęcie studiów podyplomowych jest wcześniejsze przygotowanie, gdyż wymagane jest wykształcenie na poziomie wyższym – przynajmniej licencjackie.

Zalecane źródła:

J. Pólturzycki, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, w: e-mentor nr 5 (7), 2004. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/97>

A. Marcinkiewicz, *Kształcenie podyplomowe wobec rynku pracy*, e-mentor nr 2 (44) 2012. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/44/id/922>

A. Bakota, *Uczestnictwo w studiach podyplomowych a potrzeby człowieka dorosłego*, Edukacja dorosłych, nr 2, 2012. <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-d702be56-b4d2-4210-8663-1cdb860eac2f>

Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Eurydice. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168

Rozdział V

Walidacja efektów uczenia się jako nowe narzędzie edukacji ustawicznej

Głównym czynnikiem determinującym działania Unii Europejskiej w zakresie kształcenia ustawicznego jest kryzys gospodarczy, który odsłonił strukturalne słabości europejskiej gospodarki. Jednocześnie coraz istotniejsze stają się długofalowe problemy, takie jak globalizacja, rosnące zapotrzebowanie na ograniczone zasoby, niż demograficzny oraz starzenie się społeczeństw. Pewną próbą ich rozwiązania jest przyjęcie przez kraje unijne *Strategii Europa 2020*, która obejmuje trzy wzajemnie ze sobą powiązane priorytety:

- rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony: wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

W dokumencie tym Komisja podkreśliła konieczność podniesienia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej oraz podniesienie jakości wszystkich poziomów kształcenia i szkolenia w UE poprzez wspieranie mobilności studentów i stażystów oraz poprawę sytuacji młodzieży na rynku pracy.

Za niezbędne działania uznano między innymi zintegrowanie i usprawnienie europejskich programów w zakresie mobilności, współpracy międzyuczelnianej i badawczej, zintensyfikowanie programu modernizacji szkolnictwa wyższego (programów nauczania, zarządzania i finansowania), między innymi poprzez porównywanie wyników uczelni i rezultatów procesu kształcenia w skali globalnej, a także rozpoczęcie działania na rzecz oficjalnego uznania uczenia się nieformalnego i pozaformalnego.

Zasady te, realizowane wspólnie z państwami członkowskimi i partnerami społecznymi, powinny sprzyjać wchodzeniu młodzieży na rynek pracy dzięki stażom,

praktykom i innym metodom zdobywania doświadczenia zawodowego⁴⁹.

Uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym także walidacja kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, ma także duże znaczenie dla rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W Komunikacie Praskim i Komunikacie Berlińskim ministrowie, uznając znaczenie uczenia się przez całe życie jako jednego z podstawowych sposobów zwiększania dostępu do edukacji na poziomie wyższym i wyrównywania szans w tym zakresie, podkreślili konieczność zwiększenia udziału uczelni w ogólnej strategii działań zmierzających do realizacji tej idei.

Uczenie się przez całe życie obejmuje formy aktywności różniące się od tradycyjnych studiów stacjonarnych podejmowanych przez absolwentów szkół średnich. Uczelnie tworzą programy kształcenia dla osób w różnym wieku, o różnych potrzebach i możliwościach edukacyjnych. Jest to z jednej strony wynikiem rosnącego zapotrzebowania na tego typu kształcenie, z drugiej zaś następstwem obserwowanych procesów demograficznych. W tym kontekście tworzenie oferty edukacyjnej, umożliwiającej realizację idei kształcenia się przez całe życie, stanie się jednym z głównych elementów strategii rozwojowych uczelni oraz czynnikiem łączącym reformy realizowane przez uczelnie w ramach Procesu Bolońskiego⁵⁰.

Walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego postrzega się coraz częściej jako sposób ulepszenia uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) i uczenia się w różnych miejscach i formach (*lifewide learning*).

Dostrzegając znaczenie uczenia się poza środowiskiem kształcenia i szkolenia formalnego, Rada Europejska przyjęła w maju 2004 r. zbiór wspólnych europejskich zasad dotyczących identyfikowania i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W zasadach tych wskazano kluczowe kwestie, które mają zasadnicze znaczenie dla opracowania oraz wprowadzenia metod i systemów walidacji⁵¹. Dalsze systema-

49 Komisja Europejska. *EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [15.03.2013]

50 A. Kraśniewski, *Proces Boloński*, Warszawa 2009, s. 45-47.

51 Rada Unii Europejskiej, *Conclusions of the Council and representatives of the governments of Member States meeting within the Council on common European principles for the identification and validation of nonformal and informal learning* (Wnioski z posiedzenia Rady i przedstawicieli rządów

tyczne prace nad wspólnymi zasadami umożliwiło utworzenie w 2006 r. programu „*Edukacja i szkolenia 2010*” a następnie programu „*Edukacja i szkolenia 2020*”, gdzie określono strategiczny zakres ramowy współpracy europejskiej w odniesieniu do tworzenia Europy opartej na wiedzy i urzeczywistnienia koncepcji uczenia się przez całe życie dla wszystkich ludzi, obejmując wszystkie poziomy i sytuacje, łącznie z nauką pozaformalną i nieformalną⁵².

Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego opiera się na ocenie efektów uczenia się jednostki i może prowadzić do wydania świadectwa lub dyplomu. Termin „walidacja efektów uczenia się” rozumiany jest jako potwierdzenie przez właściwy organ, że efekty uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje) zdobyte przez jednostkę w ramach uczenia się formalnego, pozaformalnego lub nieformalnego zostały ocenione według wcześniej zdefiniowanych kryteriów i są zgodne z wymogami standardu walidacji. Walidacja prowadzi zwykle do certyfikacji, czyli wydania świadectwa lub dyplomu.

Zaangażowanie dużej liczby krajów w działania OECD w tej dziedzinie i uczestnictwo Komisji Europejskiej, wskazują na to, że walidację postrzega się jako istotny element krajowych polityk w dziedzinie edukacji, szkoleń i zatrudnienia.

Walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w Europie jest zorganizowana w różny sposób. System walidacji efektów może być pomyślany jako integralna część istniejącego już systemu kształcenia i szkolenia formalnego. Wtedy jest ona traktowana jako kolejna ścieżka kształcenia, zatwierdzona na poziomie krajowym, która prowadzi do uznania efektów uczenia się i ewentualnie certyfikacji. W niektórych krajach walidacja uczenia się pozaformalnego i nieformalnego funkcjonuje równoległe z systemem formalnym. Zarządza się nią w inny sposób, ale wykorzystuje się w niej takie elementy infrastruktury systemu formalnego jak edukacyjne kryteria odniesienia czy standardy dotyczące formalnych kwalifikacji. Może ona także stanowić zupełnie odrębny proces prowadzący do specyficznej formy uznawania, który nie ma

państw członkowskich obradujących z Radą w sprawie wspólnych zasad europejskich dotyczących identyfikowania i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (EDUC 118 SOC 253, 18 maja 2004). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf [10.03.2013]

52 *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_pl.htm [15.03.2013]

powiązania z systemem formalnym pod względem instytucjonalnym, standardów czy certyfikacji⁵³.

Istnieją też inne narzędzia polityki na poziomie europejskim, które są w istotny sposób powiązane z procesami walidacji. *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (EQF) wspierają procesy walidacji poprzez wprowadzenie europejskich kryteriów odniesienia dla poziomów kwalifikacji w całej Europie i zachęcają, by włączać systemy walidacji do systemów kwalifikacji formalnych. Dzięki poziomom kwalifikacji i strukturze deskryptorów, które określają wiedzę, umiejętności i kompetencje pod kątem efektów uczenia się, łatwiej jest zapewnić przejrzystość poziomów kwalifikacji i porównywalność między wszystkimi krajami i regionami⁵⁴.

Ponadto w 2004 r. ustanowiono system *Europass*, obejmujący *Europass CV* oraz portfolio dokumentów, które można wykorzystać, aby lepiej przekazywać i prezentować swoje kwalifikacje i kompetencje w całej Europie. Inne narzędzia dokumentujące efekty uczenia się to *Youthpass* w ramach programu „Młodzież w działaniu” oraz *paszporty umiejętności i kwalifikacji sektorowych* opracowane w ramach europejskiego sektorowego dialogu społecznego⁵⁵.

W 2009 r. Komisja Europejska oraz Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP) opublikowały europejskie wytyczne dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, które służą techniczną radą w dziedzinie walidacji decydentom i osobom zawodowo zajmującym się tą kwestią. W wytycznych skupiono się na walidacji z różnych perspektyw (indywidualnej, organizacyjnej, krajowej, europejskiej). Wytyczne te są praktycznym narzędziem do stosowania na zasadzie dobrowolności.

53 *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Luksemburg 2009, s. 13 – 15. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=63 [16.03.2013]

54 Parlament Europejski, Rada Wspólnot Europejskich, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. dotyczące ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie), Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich, 2008, C 111, s. 17. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> [10.03.2013]

55 Komisja Europejska. *Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, Bruksela 2012.2012/0234(NLE). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/informal/proposal2012_pl.pdf

Narzędziem, które potencjalnie umożliwia „przenoszenie” uczenia się nieformalnego i pozaformalnego są systemy punktów i osiągnięć oparte na efektach uczenia się. W przypadku szkolnictwa wyższego jest to europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS), który został opracowany w ramach procesu bolońskiego, aby ułatwiać mobilność między instytucjami szkolnictwa wyższego. W przypadku kształcenia i szkolenia zawodowego jest to europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)⁵⁶.

Istotne znaczenie dla walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego ma tworzenie krajowych ram kwalifikacji. Przejście do efektów uczenia się może okazać się istotne dla dalszego rozwoju walidacji a powstające krajowe ramy kwalifikacji ułatwiają wprowadzenia krajowych standardów dla efektów uczenia się (kompetencji), pozwalają na wzajemne powiązanie kwalifikacji oraz promują transfer i dostęp uczenia się. Najważniejszą zaletą ram kwalifikacji pod kątem uproszczenia walidacji jest to, że klasyfikacje poziomów kwalifikacji są zwykle napisane w formie efektów uczenia się. Poziomy te są niezależne od konkretnego rodzaju kwalifikacji i umożliwiają wykorzystanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, które są przedmiotem walidacji na określonym poziomie, jako podstawy do przyznania częściowej lub pełnej kwalifikacji.

Trwające obecnie w Europie prace nad walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz nad krajowymi ramami kwalifikacji mają wspólny cel. Te dwa elementy umożliwiają indywidualnym osobom postępy w „karierze” uczenia się w wyniku efektów uczenia się i kompetencji, a nie na podstawie czasu trwania i umiejscowienia określonego programu uczenia się⁵⁷.

Za wcześnie jest jeszcze na ocenę rezultatów walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, ponieważ proces ten jest *in statu nascendi*⁵⁸. Wydaje się jednak, że

56 *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna*. Raport, Luksemburg 2011. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4105_pl.pdf

57 *Europejskie wskazówki*, s. 26.

58 W Polsce nie funkcjonuje system walidacji i uznawania kwalifikacji zdobytych w ramach kształcenia nieformalnego. Poszczególne sektory stosują własne rozwiązania. Na przykład egzaminy zewnętrzne przeprowadzane przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne pozwalają osobom dorosłym na uzyskanie świadectwa ukończenia gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego bez konieczności uczęszczania do szkoły. Natomiast egzaminy zewnętrzne potwierdzające kwalifikacje zawodowe są dostępne jedynie dla osób, które ukończyły określoną szkołę zawodową. *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce*, s. 40.

walidacja spełni znaczącą rolę w wyrównywaniu szans w zakresie uznawania umiejętności i kompetencji poszczególnych osób. Jest to szczególnie ważne w przypadku środowisk defaworyzowanych, takich jak imigranci, ale także w przypadku osób niepełnosprawnych. Pomoże też w wyrabianiu nawyku ustawicznego dokształcania się oraz ułatwi dostęp i mobilność zarówno w procesie uczenia się, jak i na rynku pracy. Zwiększy ponadto prawdopodobieństwo uznawania wiedzy zdobywanej przez całe życie, przyczyniając się równocześnie do zwiększenia spójności krajów europejskich.

W Polsce kwestie związane z walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego reguluje ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. W art. 2 ustawy zapisano definicje dotyczące efektów uczenia się i ich potwierdzenia w sposób następujący:

- efekty uczenia się – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie uczenia się poza systemem studiów;
- potwierdzenie efektów uczenia się – formalny proces weryfikacji posiadanych efektów uczenia się zorganizowanego instytucjonalnie poza systemem studiów oraz uczenia się niezorganizowanego instytucjonalnie, realizowanego w sposób i metodami zwiększającymi zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nie ma zastosowania do kierunku analytika medyczna/medycyna laboratoryjna.

Ponadto w art. 9 podkreśla się, że Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia m.in. podstawowe kryteria i zakres oceny programowej, uwzględniając funkcjonowanie potwierdzania efektów uczenia się.

Szczegółowe zasady wdrażania walidacji efektów uczenia w polskich szkołach wyższych regulują art. 170e, 170f, 170g wspomnianej ustawy. Zaznacza się w nich, że do potwierdzania efektów uczenia się na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia jest uprawniona podstawowa jednostka organizacyjna uczelni posiadająca co najmniej pozytywną ocenę programową na tym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, a w przypadku nieprzeprowadzenia oceny na tym kierunku studiów – podstawowa jednostka organizacyjna uczelni posiadająca uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora w zakresie obszaru kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany ten kierunek studiów.

Efekty uczenia się potwierdza się w zakresie odpowiadającym efektom kształcenia zawartym w programie kształcenia określonego kierunku, poziomu i profilu kształcenia.

Organizację potwierdzania efektów uczenia się określa Senat uczelni, w tym:

1. zasady, warunki i tryb potwierdzania efektów uczenia się;
2. sposób powoływania i tryb działania komisji weryfikujących efekty uczenia się.

Ponadto efekty uczenia się mogą zostać potwierdzone:

1. osobie posiadającej świadectwo dojrzałości i co najmniej pięć lat doświadczenia zawodowego – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie;
2. osobie posiadającej tytuł zawodowy licencjata lub równorzędny i co najmniej trzy lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów pierwszego stopnia – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia;
3. osobie posiadającej tytuł zawodowy magistra lub równorzędny i co najmniej dwa lata doświadczenia zawodowego po ukończeniu studiów drugiego stopnia albo jednolitych studiów magisterskich – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na kolejny kierunek studiów pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie.

W przypadku absolwentów kolegiów nauczycielskich, nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz kolegiów pracowników służb społecznych przystępujących do potwierdzenia efektów uczenia się nie jest wymagane spełnienie warunku pięcioletniego doświadczenia zawodowego.

W wyniku potwierdzenia efektów uczenia się można zaliczyć studentowi nie więcej niż 50% punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia określonego kierunku, poziomu i profilu kształcenia.

Liczba studentów na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia, którzy zostali przyjęci na studia na podstawie najlepszych wyników uzyskanych w wyniku potwierdzenia efektów uczenia się, nie może być większa niż 20% ogólnej liczby studentów na tym kierunku, poziomie i profilu kształcenia. 3. Efektów uczenia się nie potwierdza się na kierunkach studiów, o których mowa w art. 9b⁵⁹.

59 *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198.

Zalecane źródła:

E. Bacia, *Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jako nowe wyzwanie dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/publikacje/746-walidacja-efektow-uczenia-sie>

Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Luksemburg 2009. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=63

Komisja Europejska. Zalecenia Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Bruksela 2012.2012/0234(NLE). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/informal/proposal2012_pl.pdf

Wnioski z posiedzenia Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich obradujących z Radą w sprawie wspólnych zasad europejskich dotyczących identyfikowania i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (EDUC 118 SOC 253, 18 maja 2004). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf

Rozdział VI.

Interesariusze zewnętrzni uczelni w edukacji ustawicznej

Zrozumienie rzeczywistości wymaga odmiennego podejścia i postawy wobec wykonywanej pracy, polegającej na konieczności ciągłej aktualizacji wiedzy w celu uzyskania stabilności zawodowej. W te potrzeby wpisują się uczelnie wyższe, oferujące m.in. kształcenie ustawiczne. Natomiast dla realizacji podstawowych misji szkolnictwa wyższego, a więc kształcenia oraz prowadzenia prac badawczo-rozwojowych ważne są relacje uczelni z otoczeniem, zarówno w przestrzeni społecznej, jak i gospodarczej. Działalność uczelni w obrębie kształcenia oraz prowadzenia badań na potrzeby społeczności i gospodarki, szczególnie w wymiarze regionalnym ma istotne znaczenie dla proponowanej przez nie oferty edukacyjnej.

Kraje Unii Europejskiej w swych strategiach rozwojowych postulują twierdzenie, iż uczelnie wyższe jako placówki generujące wiedzę i kreujące kapitał intelektualny, odgrywają znaczącą rolę w rozwoju społecznym i gospodarczym. Szkolnictwo wyższe ma niebagatelne znaczenie w zapewnianiu wysoko wykwalifikowanego kapitału ludzkiego oraz w rozwijaniu nauki, której osiągnięcia przyczynią się do zagwarantowania zatrudnienia, wzrostu gospodarczego i dobrobytu w Europie. W strategii „Europa 2020” za zasadnicze pole działań Unii, zmierzających do inteligentnego i trwałego wzrostu gospodarczego oraz sprzyjających włączeniu społecznemu, uznano wiedzę. W *Strategii* podkreślono znaczenie takich elementów jak przedsiębiorczość, środki finansowe, uwzględnienie potrzeb użytkowników a także możliwości oferowane przez rynek. Dlatego też na poziomie krajowym państwa członkowskie będą musiały niebawem zreformować krajowe systemy prowadzenia działalności badawczo-rozwojowej i innowacyjnej tak, aby sprzyjały one rozwijaniu doskonałości i inteligentnej specjalizacji. Szczególnie istotne staje się zwłaszcza zacieśnienie współpracy między uczelniami, społecznością badawczą i biznesem. Uczelnie będą musiały zwiększyć potencjał partnerów społecznych i w pełni wykorzystywać możliwości dialogu społecznego. Ponadto powinny podjąć ściślejszą współpracę z instytucjami zajmującymi się rynkiem pracy, m.in. publicznymi służbami zatrudnienia. Konieczna będzie inicjatywa uczelni dotycząca opracowania strategicznych ram prawnych dotyczących współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia z udziałem wszystkich zainteresowanych podmiotów. Celem tych działań jest partnerstwo przedstawicieli świata educa-

cji i szkoleń oraz przedstawicieli rynku pracy a przede wszystkim włączenie partnerów społecznych do planowania potrzeb w zakresie kształcenia i szkolenia⁶⁰.

W jednym z ostatnich komunikatów Komisji Europejskiej na ten temat (komunikat z 20.09.2011 r. pt. *Działanie na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*) wyraźnie podkreślono, że wkład szkolnictwa wyższego w nowe miejsca pracy a także międzynarodową atrakcyjność tego szkolnictwa można zwiększyć poprzez bliskie i skuteczne powiązanie szkolnictwa, badań naukowych i biznesu - trzech wierzchołków tzw. „Trójkąta Wiedzy”.



Warto podkreślić, że działanie na styku badań naukowych, biznesu i edukacji wymaga głębokiej wiedzy naukowej, przedsiębiorczości, kreatywnego i innowacyjnego podejścia oraz intensywnej współpracy między stronami. Włączenie edukacji w obszar „Trójkąta Wiedzy” zapewni ciągłość między badaniami podstawowymi a stosowanymi oraz skuteczniejsze wprowadzanie wiedzy na rynek. Można to osiągnąć dzięki współpracy między specjalistycznymi instytucjami, nastawionymi na badania

60 *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010, s. 13-18.

naukowe, szkołami wyższymi oraz ośrodkami biznesu. W dokumencie podkreślono także, że instytucje szkolnictwa wyższego, odgrywając rolę ośrodków wiedzy, *know-how* i uczenia się, mogą wymuszać rozwój gospodarczy na terenach, na których są ulokowane, zapewniać utalentowanym ludziom innowacyjne środowisko i pozwolić na wykorzystanie mocnych stron danego regionu w skali globalnej. Uczelnie mogą także odgrywać rolę ośrodka lub klastra służącego lokalnej gospodarce i społeczności, pod warunkiem, że lokalne i regionalne władze wdrożą inteligentne strategie specjalizacji, pozwalające na skoncentrowanie zasobów na priorytetach i maksymalne zwiększenie wpływu tych instytucji. Dlatego duże znaczenie ma stymulowanie rozwoju umiejętności w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności w uczelniach oraz ulepszenie infrastruktury związanej z wdrażaniem wiedzy instytucji szkolnictwa wyższego poprzez zwiększenie możliwości w zakresie przedsięwzięć *spin-off*. Należy także zachęcać do zawierania partnerstw i podejmowania współpracy z biznesem instytucji szkolnictwa wyższego. Służyć temu może system nagradzania oraz likwidacja barier prawnych i administracyjnych, które utrudniają współpracę⁶¹.

Z tego powodu Rada Unii Europejskiej (*Konkluzje Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego* z 20.12.2011 r.) wezwała państwa członkowskie, by zachęcały do partnerstwa i współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego i przedsiębiorstwami a także innymi podmiotami publicznymi i prywatnymi. Ścisła współpraca pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a instytucjami rynku pracy pozwoli na lepsze dopasowywanie umiejętności absolwentów do zapotrzebowania rynku pracy oraz rozwijania polityki rynku pracy, sprzyjającego zatrudnianiu absolwentów. Rada zaakcentowała także konieczność promowania innowacyjności w szkolnictwie wyższym oraz zwiększania powiązania między szkolnictwem wyższym a badaniami⁶².

Także Komitet Regionów odnosząc się w swojej opinii do dokumentu „Modernizacja szkolnictwa wyższego” z dnia 18.4.2012 (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012/C 113/09) w pełni uznał potrzebę dalszego rozwoju i lepszego wykorzystania „Trójkąta Wiedzy”. Komitet całkowicie zaakceptował twierdzenie Komisji Europejskiej, że uczelnie wyższe i instytuty badawcze mogą wspierać rozwój gospodarczy

61 *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”*. KOM / 2011/567.

62 *Konkluzje Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, 2011/C 372/09.

na obszarach, gdzie są zlokalizowane, wykorzystując mocne strony regionu i działać jako centrum sieci wiedzy, służącej lokalnej gospodarce i społeczeństwu. Uniwersytety i przedsiębiorstwa, z zachowaniem swojej niezależności i odpowiedzialności, powinny wspólnie opracować strategiczne programy innowacji.

W swojej ogólnej analizie Komisja wskazała również na pozytywne zmiany w wynikające z rozwoju „Trójkąta Wiedzy”. Bliższe stosunki między uniwersytetami i środowiskami biznesowymi skutkują bowiem działaniami takimi, jak badania i rozwój, marketing i sprzedaż, zarządzanie łańcuchem wartości i usług finansowych, media komunikacyjne (ICT), lepsza reprezentacja słabszych grup społecznych czy zmiany równowagi płci⁶³.

Natomiast w Opinii Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego (EKES) w sprawie komunikatu na temat planu modernizacji szkolnictwa wyższego w Europie podkreślono, że powiązanie uczelni z polityką przemysłową i innowacje wymagają intensywnej konsultacji z sektorem prywatnym. Aktualnie konsultacje z małymi, średnimi i mikro przedsiębiorstwami są niedoceniane. Uczelnie powinny prowadzić konsultacje z zainteresowanymi podmiotami społecznymi i dokonywać ekspertyz rynku pracy w związku z zatrudnieniem. Kwalifikacje, które są związane z dynamiką tworzenia miejsc pracy, muszą być rozwijane poprzez kształcenie i szkolenia, do których są zaangażowani interesariusze zewnętrzni. Ponadto w swojej opinii EKES należa na takie rozwiązania w szkolnictwie wyższym, które pozwolą na wykorzystanie praktycznych doświadczeń przedsiębiorstw w zakresie projektowania programów nauczania. W związku z powyższym EKES popiera partnerstwa różnych typów przedsiębiorstw jako „podstawowej działalności instytucji szkolnictwa wyższego”. W dokumencie zaznaczono, że nie powinno się skupiać jedynie na przedsiębiorczych, kreatywnych i innowacyjnych umiejętnościach uczniów, ale także na interaktywnych środowiskach uczenia się i infrastrukturze transferu wiedzy. Konieczna jest więc otwartość na „uniwersytet przedsiębiorczości”, bowiem systematyczny udział szkolnictwa wyższego w życiu regionu jest zwykle czynnikiem przyspieszającym rozwój lokalny i regionalny oraz promuje elastyczność gospodarczą⁶⁴.

63 *Opinia Komitetu Regionów w sprawie „modernizacji szkolnictwa wyższego” z dnia 18.04.2012.* „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 113/09.

64 *Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego” COM (2011) 567, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 181/25.*

W Polsce przez ostatnią dekadę przemian społeczno-gospodarczych rozpoczęto działania dla stworzenia warunków możliwie najlepszego powiązania szkolnictwa wyższego z gospodarką i rynkiem pracy. Obraz, jaki się wyłania z dokumentów strategicznych pozwala mieć nadzieję, że działania w tym zakresie będą zintensyfikowane. Istotne zapisy znalazły miejsce w polskim, znowelizowanym w 2014 roku *Prawie o szkolnictwie wyższym*⁶⁵. W art. 4 ustawy zaznaczono, że uczelnie są autonomiczne we wszystkich obszarach swojego działania i kierują się zasadami wolności nauczania, badań naukowych i twórczości artystycznej. Uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych, w wyodrębnionych formach działalności, w tym w drodze utworzenia spółki celowej, a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym. W ustawie zaznaczono (art. 9, punkt 3, litera e), że charakter i zakres współpracy z otoczeniem gospodarczym w procesie kształcenia zostanie określony przez ministra drodze rozporządzenia. Podkreślono tam także, że współdziałanie z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym współpraca z instytucjami akademickimi i naukowymi powinny być uwzględnione w realizacji strategii rozwoju podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni. Ponadto w celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz wdrożenia wyników prac naukowych do gospodarki, uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra zajmujące się wdrażaniem nowych technologii. Akademicki inkubator przedsiębiorczości tworzy się w celu wsparcia działalności gospodarczej środowiska akademickiego lub pracowników uczelni i studentów, będących przedsiębiorcami. Jak wynika z zapisów ustawy, polskie szkoły wyższe będą musiały stopniowo rozwijać zakres współpracy z otoczeniem społecznym i gospodarczym, a udział interesariuszy zewnętrznych będzie miał wpływ na politykę kształcenia w uczelni (art. 168a i 168b). Szanse na rozwój są tym większe, że Komisja wystąpiła z wnioskiem w sprawie bezpośredniego odniesienia do szkolnictwa wyższego w funduszach strukturalnych⁶⁶.

65 *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198.

66 Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”, COM (2011) 567, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 181/25.

Zalecane źródła:

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”. KOM/2011/567. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52011DC0567>

Konkluzje Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”. 2011/C 372/09. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0036:0041:PL:PDF>

Opinia Komitetu Regionów w sprawie „modernizacji szkolnictwa wyższego” z dnia 18.04.2012. „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 113/09. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ:C:2012:113:TOC>

Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie komunikatu Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego” COM (2011) 567, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2012/C 181/25. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=OJ:C:2012:181:TOC>

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140001198>

Rozdział VII.

Internacjonalizacja uczelni a edukacja ustawiczna

W obecnych czasach mamy do czynienia z wyścigiem krajów przemysłowych i międzynarodowych obszarów gospodarczych, przede wszystkim Ameryki Północnej, Unii Europejskiej i Azji Wschodniej. Edukacja ustawiczna jest uznawana za jeden ze sposobów wyrównania szans i różnic społecznych oraz umożliwienia zdobycia wykształcenia.

Rozwijana obecnie internacjonalizacja uczelni wyższych daje możliwość uczestnikom edukacji ustawicznej zdobycie takich umiejętności i kompetencji, które mogą być przydatne na międzynarodowym rynku pracy a także przygotowanie do funkcjonowania w środowisku międzynarodowym, rozwój otwartości i tolerancji oraz praktycznej znajomości języków obcych. W ramach UE w zakresie LLL powstały projekty, takie jak: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet. Dają one możliwości udziału zarówno studentów, jak i pracowników naukowych w wymianie międzyuczelnianej w zakresie części studiów jak i praktyk zawodowych i naukowych pomiędzy uczelniami UE, z którymi podpisano stosowne umowy współpracy. Szczególnie Program Erasmus stwarza szkołom wyższym, ich studentom i pracownikom, a także innym instytucjom, które współdziałają z uczelniami wiele możliwości włączenia się do współpracy międzynarodowej.

Rolę, jaką szkolnictwo wyższe powinno odegrać w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, podkreślano już w poprzedniej dekadzie w strategicznych dokumentach Unii Europejskiej. Najsilniej akcentują to *Strategia Lizbońska*⁶⁷, jak i opracowany przez Komisję Europejską w ramach Procesu Bolońskiego dokument „*Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*”⁶⁸. Także na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie w 2002 roku stwierdzono, że edukacja jest czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy, badania i innowacje, konkurencyjność, utrzymanie poziomu zatrud-

67 *Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, www.ukie.gov.pl

68 Komunikat Komisji z dnia 5 lutego 2003 r. *Rola uniwersytetów w Europie opartej na wiedzy*, COM(2003) 58.

nienia, spójność społeczną i aktywną postawę obywatelską⁶⁹. W *Strategii „Europa 2020”*, przyjętej w 2010 roku, za zasadnicze pole działań Unii, zmierzających do inteligentnego i trwałego wzrostu gospodarczego oraz sprzyjających włączeniu społecznemu, uznano wiedzę. W *Strategii* podkreślono znaczenie takich elementów jak przedsiębiorczość, środki finansowe, uwzględnienie potrzeb użytkowników a także możliwości oferowane przez rynek. Silnie zaznaczono także konieczność poprawy wyników i podniesienia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej oraz podniesienie jakości wszystkich poziomów kształcenia i szkolenia w UE. W wynikającym ze *Strategii* projekcie przewodnim „Młodzież w drodze” wskazano działania, które powinny być podjęte w najbliższej przyszłości, a zwłaszcza:

- zintegrowanie i usprawnienie działania europejskich programów w zakresie mobilności, współpracy międzyuczelnianej i badawczej (takich jak Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus i Marie Curie) i połączenie ich z programami i zasobami krajowymi;
- ożywienie programu modernizacji szkolnictwa wyższego (programów nauczania, zarządzania i finansowania), między innymi poprzez porównywanie wyników uczelni i rezultatów procesu kształcenia w skali globalnej⁷⁰.

Tak rozumiana internacjonalizacja szkolnictwa wyższego jest odpowiedzią na zmiany związane z postępującą globalizacją. Instytucje edukacyjne adaptują się do nowej sytuacji – otwierają na studentów i pracowników naukowych z zagranicy, rozszerzają ofertę o programy obcojęzyczne, dostosowują do międzynarodowych standardów. Dzięki temu system szkolnictwa wyższego może stać się kompatybilny z obiegiem światowym, konkurować na międzynarodowym rynku edukacyjnym i skutecznie przygotowywać absolwentów do aktywności na globalnym rynku pracy. Otwarcie takie tworzy także niezwykle korzystne warunki dla rozwoju nauki. Kumulacja potencjału intelektualnego, potencjału kreatywności i innowacyjności przebiega bowiem w przekroju międzynarodowym i w takim też konkurencyjnym środowisku.

69 *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do 2010 roku*, Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2002.

70 *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010, s. 13-18.

W jednym z ostatnich komunikatów Komisji Europejskiej dotyczących szkolnictwa wyższego (komunikat z 20.09.2011 r. pt. *Działanie na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego*) wyraźnie podkreślono, że wkład szkolnictwa wyższego w nowe miejsca pracy a także międzynarodową atrakcyjność tego szkolnictwa można zwiększyć poprzez bliskie i skuteczne powiązanie szkolnictwa, badań naukowych i biznesu - trzech wierzchołków tzw. „Trójkąta Wiedzy”. Priorytetem dla szkolnictwa wyższego stały się promocja mobilności i współpracy transgranicznej oraz podwojenie do 2020 r liczby studentów odbywających część studiów lub szkoleń za granicą. W tym celu kraje członkowskie będą musiały poprawić uznawanie studiów realizowanych za granicą poprzez wzmocnienie Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) a także opracować zasady przyznawania kredytów studenckich dla podejmujących studia magisterskie w innym państwie członkowskim. Ponadto na poziomach krajowych programy kształcenia muszą uwzględniać mobilność studentów i kadry akademickiej a uczelnie powinny eliminować przeszkody na stojące na drodze umiędzynarodowienia. Uczelnie powinny też pracować nad tworzeniem rankingów szkół wyższych, który ułatwi studentom dokonywanie wyboru w ramach instytucji szkolnictwa wyższego. W dokumencie tym podkreślono także potrzebę rozwijania współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego z krajami trzecimi i zaproponowano zmiany dyrektyw w sprawie studentów i naukowców z państw trzecich tak, aby stało się ono dla nich jeszcze bardziej atrakcyjne⁷¹.

Kwestie związane z umiędzynarodowieniem uczelni najpełniej przedstawiono w dokumencie *„Europejskie szkolnictwo wyższe na świecie”*. Zaznaczono w nim że: „Europa jest nadal atrakcyjnym celem dla mobilnych osób uczących się, przy czym odsetek wyjeżdżających za granicę studentów kształtuje się na stabilnym poziomie 45 %⁶, a liczebność tej populacji ma wzrosnąć według szacunków z około obecnych 4 mln do 7 mln przed końcem bieżącej dekady. Jeżeli jednak europejskie instytucje szkolnictwa wyższego chcą pozostać głównym celem w świetle rosnącej konkurencji w Azji, Bliskiego Wschodu i Ameryki Łacińskiej, muszą działać strategicznie w celu wykorzystania renomy, jaką cieszy się szkolnictwo wyższe w Europie, słynące

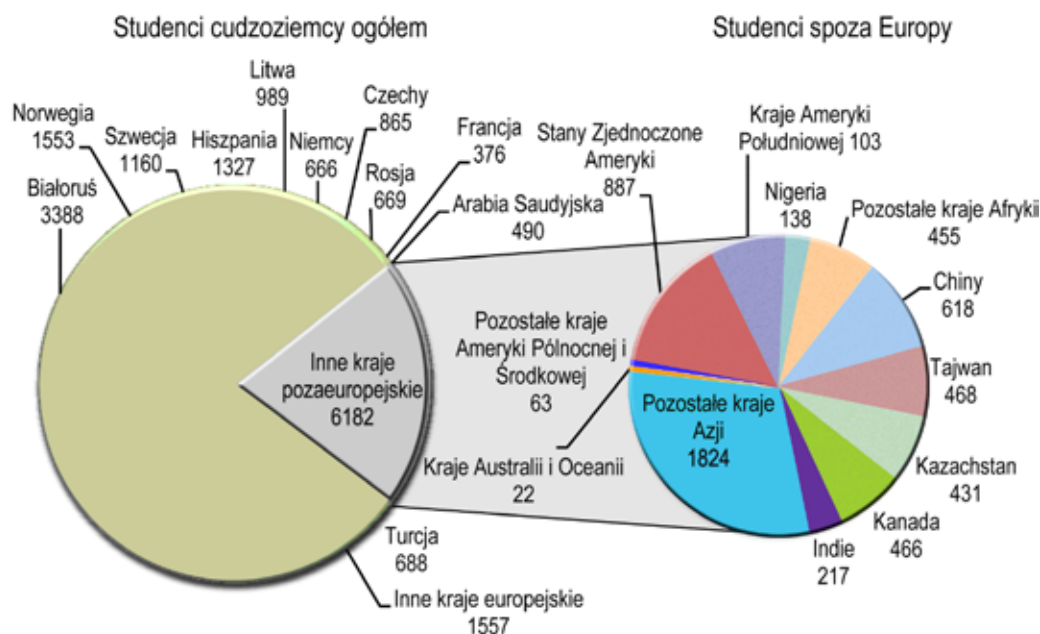
71 Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”, KOM / 2011/567.

z najwyższej jakości. Instytucje te muszą zwiększać swoją atrakcyjność, aktywnie promować mobilność studentów i pracowników w skali międzynarodowej, oferować innowacyjne programy nauczania na światowym poziomie, nawiązywać współpracę i partnerstwa strategiczne z innymi instytucjami szkolnictwa wyższego, instytucjami rządowymi, sektorem prywatnym i społeczeństwem obywatelskim na całym świecie”. W dokumencie zaznaczono, że należy opracować kompleksową międzynarodową strategię, która powinna obejmować kluczowe obszary pogrupowane w następujące trzy kategorie: mobilność studentów i pracowników w skali międzynarodowej, międzynarodowy wymiar i poprawa programów nauczania i edukacji cyfrowej oraz współpraca strategiczna, partnerstwa i budowanie potencjału. Wymienionych kategorii nie należy postrzegać osobno, lecz jako zintegrowane elementy kompleksowej strategii. W związku ze wspomnianymi, rosnącymi przepływami mobilnych studentów kluczowym priorytetem powinny być przejrzystość i uznawanie wiedzy zdobytej w ramach nauki w innym miejscu. Mobilność dotyczy nie tylko studentów: mobilność kadry przynosi różnorodne korzyści instytucjom i poszczególnym osobom. Jest ona instrumentem, który służy do nabywania nowych kompetencji, nauki języków i metod nauczania, a także pozwala kształtować sieci międzynarodowe. Instytucje szkolnictwa wyższego powinny zachęcać swoją kadrę do zwiększania swoich doświadczeń w skali międzynarodowej oraz odpowiednio nagradzać pracowników w trakcie przeprowadzanej oceny kariery. Włączenie zachęt i nagród do strategii instytucjonalnej odgrywa fundamentalną rolę w zapewnianiu skutecznej mobilności kadry. Także zasady dotyczące imigracji obywateli państw trzecich powinny odzwierciedlać poparcie dla wysiłków podejmowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego, aby poprawiać ich renomę na szczeblu międzynarodowym, a nie tworzyć przeszkody w mobilności, które osłabiają wizerunek Europy za granicą. Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego powinny znaleźć swoje miejsce zgodnie ze swoimi mocnymi stronami w zakresie kształcenia, badań i innowacji, a także nawiązywać partnerstwa w Europie i poza jej granicami, aby wzmocnić i uzupełnić swój indywidualny profil: dzięki wspólnym projektom i działalności badawczej, studiom za pośrednictwem Internetu, łączących w sobie tradycyjne i nowe kanały dystrybucji i nauczania, w tym kierować wspólnymi lub branżowymi uczelniami w państwach spoza UE⁷².

72 Komunikat Komisji Europejskiej do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów pt. „Europejskie szkolnictwo wyższe na świecie”/COM/2013.

Jednak najpierw należy rozpocząć umiędzynarodowienie na szczeblach krajowych. Wyzwania te w równym stopniu odnoszą się do obecnej kondycji szkolnictwa wyższego, jak i sektora badań naukowych w Polsce. Obecnie główne kanały umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce związane są z: mobilnością studentów, a także z udziałem Polski w budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, zwłaszcza poprzez proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji. Szkolnictwo polskie w chwili obecnej charakteryzuje się dość niskim stopniem umiędzynarodowienia. Zagraniczni studenci w Polsce stanowili w 2006 r. zaledwie 0,6% ogółu studentów, co sytuowało nasz kraj na jednej z najniższych pozycji w porównaniu z innymi krajami OECD.

Studenci cudzoziemcy według kraju obywatelstwa w roku akademickim 2012/2013

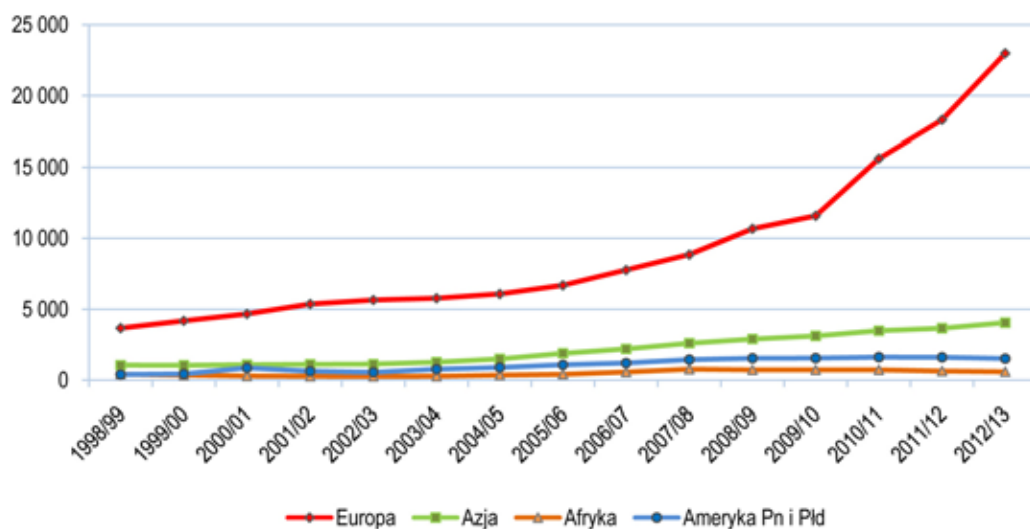


Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku. Główny Urząd Statystyczny*, Warszawa 2013, s. 36.

Z kolei udział polskich studentów studiujących za granicą wynosił 1,3%, co także plasowało Polskę poniżej średniej dla 29 krajów OECD, która wynosiła 4%. Najbardziej popularnymi krajami dla polskich studentów były: Niemcy, Francja, USA i Austria, a ostatnio także Wielka Brytania i Irlandia. Oprócz studiów w pełnym wymiarze, polscy studenci brali udział w programach Unii Europejskiej, takich jak Tempus, Sokrates/Erasmus, a także Erasmus. Warto nadmienić, że w roku akademickim 2006/2007 liczba polskich studentów wyjeżdżających za granicę wynosiła

11 219, i była ona czterokrotnie wyższa niż liczba studentów zagranicznych przyjeżdżających do Polski. Ten pierwszy wskaźnik stawia Polskę wśród pierwszej piątki całej Unii Europejskiej. Druga statystyka pokazuje, że polskie szkolnictwo nie przyciąga studentów zza granicy.⁷³ Ale już w roku 2011 sytuacja uległa nieznacznej poprawie. Odsetek studentów cudzoziemców wyniósł blisko 1,4% ogółu studentów (blisko 25 tysięcy) zaś liczba studentów wyjeżdżających w ramach programu Erasmus wzrosła do ponad 15 tysięcy. Znacząco wzrosła także liczba studentów przyjeżdżających do Polski bo do ponad 9 tysięcy.⁷⁴

Studenci cudzoziemcy według krajów sobywatelstwa w grupach według kontynentów



Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 36

Z pewnością na zwiększenie internacjonalizacji polskich uczelni wpłynie znowelizowane w 2014 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym”. W ustawie zaznaczono (art. 9, ust. 3, punkt 3, litera f), że kwestie dotyczące umiędzynarodowienia procesu kształcenia zostaną określone przez ministra w drodze rozporządzenia. Nie mniej rozdział czwarty Ustawy (art.41-44) poświęcono współpracy międzynarodowej uczelni w zakresie kształcenia i badań naukowych, gdzie szczegółowo określono zasady podejmo-

73 *Rozwiązania są wszędzie*. Zbiór ekspertyz dotyczących projektów współpracy ponadnarodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2009.

74 *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2014.

wania studiów przez cudzoziemców, kwestie wyjazdów studentów na studia za granicę czy pomocy stypendialnej dla osób skierowanych za granicę w celach naukowych, dydaktycznych i szkoleniowych.⁷⁵ Zapisy te umożliwiają uczelniom dostosowanie własnej strategii do potrzeb internacjonalizacji, pozwala ona bowiem budować nowe środowisko naukowe, które korzysta ze wzajemnych doświadczeń.

Zalecane źródła:

Komunikat Komisji z dnia 5 lutego 2003 r. *Rola uniwersytetów w Europie opartej na wiedzy*, COM(2003)58. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_pl.htm

Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010, s.13-18. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”, KOM/2011/567. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0030_pl.htm

Komunikat Komisji Europejskiej do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów pt. „Europejskie szkolnictwo wyższe na świecie” /COM/2013/. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:52013DC0499>

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2014/1198>

75 Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” 2014, poz. 1198.

Rozdział VIII.

Edukacja ustawiczna w szkolnictwie wyższym wybranych krajów świata

Formy kształcenia ustawicznego w europejskich uniwersytetach są różnorodne. Kształcenie może być organizowane w sposób scentralizowany - w ramach wydziałów, bądź też zdecentralizowany – w katedrach lub instytutach. Powstają także Ośrodki Kształcenia Ustawicznego jako forma współpracy pomiędzy uczelniami a praktyką gospodarczą.

Globalizacja, rozwój nowych technologii informacyjnych oraz dążenie do coraz ściślejszej współpracy w ramach UE spowodowały potrzebę, a także stworzyły możliwości współpracy pomiędzy uniwersytetami europejskimi w obszarze kształcenia ustawicznego. W 1991 roku została utworzona EUCEN - *European Universities Continuing Education Network*, europejska sieć uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne. EUCEN jest członkiem EUA (*European University Association*) oraz (na zasadzie wzajemności) innych krajowych i międzynarodowych sieci i stowarzyszeń edukacyjnych, m.in. *European Distance Education Network* (EDEN), *International Council for Distance Education* (ICDE). Istotną formą działalności EUCEN są projekty organizowane wspólnie z członkowskimi uniwersytetami. EUCEN koordynuje i prowadzi te projekty bądź uczestniczy w nich jako partner. Szereg projektów jest realizowanych w ramach programu Sokrates - Grundtwig, ukierunkowanego na edukację ludzi dorosłych, kształcenie ustawiczne. Obecnie EUCEN jest największą europejską multidyscyplinarną siecią działającą na polu kształcenia ustawicznego, zrzeszającą 222 członków z 43 różnych krajów, w tym: 163 uniwersytety z 33 krajów europejskich, które mają pełne członkostwo, poza tym członkowie afiliowani - instytucje i uniwersytety spoza Europy, sieci kształcenia ustawicznego międzynarodowe i krajowe. Cele realizowane przez EUCEN to przede wszystkim promocja, wspieranie rozwoju i polityki w zakresie kształcenia ustawicznego na poziomie uniwersyteckim w Europie, tworzenie standardów edukacyjnych najwyższej jakości i narzędzi dla zapewnienia wysokiego poziomu jakości kształcenia, zachęcanie do wdrażania na uniwersytetach najlepszych praktycznych rozwiązań i innowacji w zakresie kształcenia ustawicznego, tworzenie warunków do wymiany doświadczeń, informacji oraz współpracy pomiędzy członkami a znaczącymi instytucjami europejskimi. Jednocześnie, co należy podkreślić, organizacja ta ma wpływ na kształ-

towanie polityki europejskiej w zakresie kształcenia ustawicznego na poziomie uniwersyteckim⁷⁶.

Najbardziej widocznym przejawem kształcenia przez całe życie, są oferty amerykańskich szkół wyższych skierowane do osób dorosłych. Dotyczą one głównie edukacji o charakterze zawodowym, ale i hobbystycznym. Część oferty ma charakter zajęć z przypisanymi punktami kredytowymi (*credit courses*), część zaś posiada mniej sformalizowaną formę (*non-credit courses*). W wielu uczelniach realizowane są również kursy (*continuing education credit*), mające formę pośrednią między *credit courses* a *non-credit courses*, umożliwiające zdobycie jedynie certyfikatu z danej dziedziny. Oferta edukacyjna dla dorosłych znalazła swoje miejsce w uczelniach amerykańskich pod koniec XIX wieku. Dziś funkcjonują one pod nazwą uniwersytetu rozszerzonego (*university extension*), stanowiąc potężną jednostkę organizacyjną wielu amerykańskich szkół wyższych. Inną formą są studia niezależne (*individual study*), elastyczne organizacyjnie i niezależne od formalnych przepisów, które umożliwiają zdobycie wyższego wykształcenia pracującym osobom dorosłym. Kolejną formą to uniwersytety otwarte - będące kontynuacją studiów niezależnych, umożliwiające edukację dostosowaną do potrzeb osób dorosłych, elastyczną organizacyjnie i programowo, wykorzystującą bardziej pracę samokształceniową uczących się dorosłych. Specyficzną formą studiowania są studia przemienne, które łączą nabywanie wiedzy teoretycznej na uczelni z praktykami zawodowymi, prowadzone np. Massachusetts Institute of Technology, North-Eastern University, University of Cincinnati. Studia magisterskie uzupełniające (*graduate studies*) - to studia umożliwiające zdobycie stopnia magistra lub doktora, ale także mające na celu doskonalenie zawodowe i podniesienie uzyskanych już kwalifikacji na wyższy poziom. Kształcenie andragogów - to forma kształcenia specjalistów na poziomie magisterskim, których zadaniem będzie praca z uczącymi się dorosłymi. Innym przejawem edukacji ustawicznej, jest również tzw. „edukacja powrotna” (*recurrent education*). Polega ona na ponownym podejmowaniu dalszego kształcenia w celu uzupełnienia, podwyższenia, aktualizacji lub zmiany posiadanych kwalifikacji. Warto podkreślić, że amerykańskie szkoły wyższe są także jednym z czołowych oferentów edukacji na odległość. W tej formie również możliwe jest kształcenie całożyciowe, zwłaszcza dla osób pracujących, które nie mają możliwości dojeżdżać na uczelnię, osób niepełnosprawnych, kobiet wychowujących małe dzieci itp.

76 Marciszewska E., Zbierchowska A., *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach*, E-mentor nr 4 (16)/2006. <http://www.e-mentor.edu.pl> (18.01.2014)

Za przejaw edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym Stanów Zjednoczonych uznać można także kursy kompensacyjne (*remedial courses*), ponieważ spełniają one jedną z funkcji uczenia się przez całe życie, tj. właśnie funkcję kompensacyjną. Służą one bowiem uzupełnieniu wykształcenia formalnego lub jego części, jeśli nie udało się tego komuś dokonać w trakcie kształcenia obowiązkowego. Wygląda więc na to, że wspólną podstawą rozwoju szkolnictwa wyższego Europy i Stanów Zjednoczonych (jak i innych kontynentów) jest edukacja ustawiczna. Gdyby jednak przyjrzeć się bliżej funkcjonowaniu i ofercie amerykańskich szkół wyższych, to można by stwierdzić, iż realizują one kształcenie ustawiczne w znacznie szerszym zakresie niż uczelnie europejskie. Przynajmniej wobec tego, co znajduje się w oficjalnych dokumentach, zwłaszcza będących podstawą wdrażanych obecnie założeń Procesu Bolońskiego⁷⁷. Jedną z przyczyn słabszej dynamiki kształcenia ustawicznego w uczelniach polskich jest ich biurokratyczne scentralizowanie, co polega na występowaniu ministerstwa nauki i szkolnictwa wyższego w roli pracodawcy z uprawnieniami zarówno władczymi jak i kontrolnymi. Sytuacja taka byłaby niewyobrażalna w Stanach Zjednoczonych, gdzie również istnieją uczelnie finansowane ze środków publicznych. Natychmiast byłaby kojarzona, jak pisał Andrzej Walicki, z socjalistycznym totalitaryzmem. Odgórna modernizacja uniwersytetów jest również nie do pomyślenia w Oxfordzie czy Cambridge. A. Walicki podkreślił, że niska ocena polskich placówek naukowych jest wynikiem porównywania rzeczy nieporównywalnych, na przykład Chińskiej Akademii Nauk i Rosyjskiej Akademii Nauk, zajmujących pierwsze i trzecie miejsce na liście, z poszczególnymi uniwersytetami w naszym kraju. Akademia nauk w Chinach i w Rosji to zespoły licznych instytutów, które nie sposób zestawiać z pojedynczymi placówkami, jakimi są niedofinansowane uniwersytety w Polsce⁷⁸.

Aby zobrazować problem, warto przytoczyć przykład Glamorgan University z 2004 roku. Jest to niewielka uczelnia w Walii (z około 2000 studentów na studiach stacjonarnych), która osiągnęła w ciągu ośmiu lat liczbę ponad 20000 uczestników różnych form kształcenia ustawicznego. Kształcenie niestacjonarne realizowane jest w znacznej mierze w trybie asynchronicznym, przy czym środki na opracowanie treści programów dydaktycznych dla potrzeb studiów na odległość oraz organizację i realizację procesu kształcenia pozyskano z funduszy

77 Frąckowiak A., *Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych*. E-mentor nr 3 (10)/ 2005. <http://www.e-mentor.edu.pl> (18.01.2014)

78 Walicki A., *Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki*, http://www.pte.pl/pliki/2/12/46-49_07_Walicki.pdf (21.01.2014)

Unii Europejskiej. Dotarcie do znacznej liczby osób z ofertą edukacyjną uzyskano dzięki skutecznej strategii opartej na dobrej znajomości rynku edukacyjnego. Lukę spowodowaną brakiem systematycznego badania rynku edukacyjnego w Polsce zapełnia częściowo korzystanie z wyników badań prowadzonych w ramach projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Wynikiem rozpoznania środowiska powinno być określenie: liczby osób zainteresowanych kształceniem, potrzeb edukacyjnych grup zainteresowanych kształceniem, struktury grupy i poszukiwanych obszarów wiedzy. W ten sposób zostaje zdefiniowana charakterystyka rynku edukacyjnego. Uczelnia określa następnie możliwość dostosowania programu edukacji ustawicznej do wspomnianej charakterystyki, wyrażoną w formie listy potrzeb w zakresie kadry, środków technicznych i koniecznych inwestycji. Niestety, uczelnie nie są zazwyczaj przygotowane organizacyjnie do tego typu działań. Struktura publicznych szkół wyższych w Polsce nie przewiduje nawet monitorowania sytuacji gospodarczej, a zwłaszcza rynku pracy. Powszechna niemal w całej Europie tendencja do tworzenia w ramach struktur uczelni centralnych jednostek zarządzania studiami niestacjonarnymi nie spotkała się dotychczas w Polsce z większym zainteresowaniem. Dlatego wszelkie dostępne źródła informacji o potrzebach edukacyjnych mogą być dla uczelni niezmiernie istotne⁷⁹.

W kwestii uznawania kształcenia pozaformalnego i nieformalnego tylko w nielicznych przypadkach ustawodawstwo wyraźnie wymaga, by instytucje szkolnictwa wyższego wdrażały dotychczasowe procedury w tym zakresie, choć w odmienny sposób i w różnym stopniu. Na przykład w Szwecji zgodnie z *Rozporządzeniem w sprawie szkolnictwa wyższego* wszystkie instytucje tego sektora mają obowiązek dokonania na żądanie oceny wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i nieformalnego kandydatów niedysponujących koniecznymi kwalifikacjami formalnymi. We Francji ustawodawstwo daje obywatelom prawo do uznawania kompetencji wynikających z doświadczenia oraz poświadczenia ich przez wybraną uczelnię. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii zgodnie z obowiązującymi przepisami powstała specjalistyczna instytucja (Rada ds. rozstrzygania kwestii spornych odnoszących się do postępów w nauce) mająca oceniać odwołania studentów od decyzji podejmowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego w różnych dziedzinach, w tym w kwestii uznawania wcześniejszego kształcenia.

79 Wiśniewski Z., *Rola uczelni w kształceniu ustawicznym społeczeństwie na przykładzie potrzeb edukacyjnych osób powyżej 50 roku życia*, e-mentor nr 4 (26)/ 2008. (20.01.2014)

Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego w Estonii i Słowenii również zawiera pewne szczegółowe wymogi dotyczące poświadczania wcześniejszego kształcenia przez instytucje szkolnictwa wyższego. Jednakże w tych dwóch państwach uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego nie może zastąpić formalnych kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia koniecznych do rozpoczęcia studiów wyższych, a jedynie ma zastosowanie w czasie samych studiów. Estońskie ustawodawstwo zakłada, że rada każdej instytucji szkolnictwa wyższego musi stworzyć warunki i procedury poświadczania wcześniejszego kształcenia i doświadczenia zawodowego studentów. Uczelnie muszą udzielać studentom informacji na temat procedur poświadczania i zagwarantować ich jednolitość. Ustawodawstwo słoweńskie wydaje się mniej jednoznaczne, jeśli chodzi o procedury poświadczania, ale zakłada, że warunkiem akredytacji programów studiów wyższych jest zdefiniowanie kryteriów uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych przed rozpoczęciem nauki w ramach danego programu. Kryteria akredytacji instytucji szkolnictwa wyższego i programów studiów wskazują na możliwość wzięcia pod uwagę wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych w czasie kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego.

We Wspólnocie Francuskiej Belgii, Republice Czeskiej, Niemczech, Hiszpanii, Włoszech, na Litwie, Węgrzech, w Holandii, Austrii, Portugalii, Islandii i Norwegii ustawodawstwo wyraźnie zezwala instytucjom szkolnictwa wyższego na wdrażanie procedur uznawania wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i/lub nieformalnego, a instytucje mogą samodzielnie zdecydować o zakresie skorzystania z tej możliwości. W konsekwencji państwa wymienione w tej grupie znacznie różnią się stopniem, w jakim wdrażane są wspomniane procedury. W niektórych krajach poświadczanie wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i/lub nieformalnego jest w większości instytucji szkolnictwa wyższego powszechną praktyką, natomiast w innych możliwość tę rzadko się jeszcze stosuje w praktyce. Przy tym sposób, w jaki ustawodawstwo ujmuje uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, bardzo różni się w poszczególnych państwach, podobnie jak stopień, w jakim wcześniejsze kształcenie pozaformalne i nieformalne może być brane pod uwagę przez instytucje szkolnictwa wyższego⁸⁰.

80 *Dorośli w systemie edukacji formalnej. Polityka i praktyka w Europie*, tłum. z j. angielskiego Jakub Czernik, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128PL.pdf (23.01.2014)

Edukacja ustawiczna w Polsce jest jedną z zasadniczych funkcji uczelni, wynikającą z ich misji w działaniach na rzecz edukacji w danym regionie. Tradycyjny model uniwersyteckiego kształcenia ustawicznego obejmował profil studiów w trybie niestacjonarnym, zbliżony do kierunków studiów stacjonarnych, ewentualnie wzbogacony o studia podyplomowe. Jednak, jak już wspomniano, kierunki oraz profile studiów niestacjonarnych i podyplomowych powinny być dostosowywane do zapotrzebowania.

Badania takie, znane także pod nazwą *Education Market Intelligence* (EMI), stały się ważną częścią nowoczesnych systemów zarządzania w ośrodkach edukacji ustawicznej, działających w uczelniach europejskich. Jednak rozproszona struktura organizacyjna kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach (zarządzanie z poziomu wydziałów) nie pozwala na prowadzenie takich działań, co w konsekwencji powoduje nadmierne usztywnienie oferty kształcenia ustawicznego.

Skutki tej różnicy łatwo zauważyć, obserwując ewolucję kształcenia ustawicznego w uczelniach krajowych i zagranicznych w ostatnim dwudziestoleciu. Z jednej strony nastąpił bardzo szybki wzrost liczby osób uczestniczących w różnych formach edukacji ustawicznej, z drugiej zaś nieznaczny, bo ograniczony przepisami, rozwój tej dziedziny kształcenia uniwersyteckiego.

W Polsce znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, obowiązująca od 1 października 2011 r. wprowadziła w życie opisane wyżej idee. Zwiększona została autonomia programowa uczelni, dzięki której otrzymały one swobodę tworzenia zupełnie nowych kierunków studiów, określonych przez programy kształcenia. Istotą zmiany jest przeniesienie uwagi z procesu kształcenia na jego efekty. Tak więc z krajowymi ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce wiąże się porównywanie efektów kształcenia (w wymiarze krajowym i międzynarodowym), stanowiące podstawę do łatwego porównywania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw. Oczekuje się więc wzrostu dostępności kształcenia i zwiększenia możliwości jego kontynuacji, a także upowszechnienia kształcenia ustawicznego przez uznanie osiągnięć uzyskanych poza obszarem kształcenia formalnego⁸¹.

81 *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011, s. 10 -11.

Wyrazem tych oczekiwań jest kolejna nowelizacja prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego w Polsce. W projekcie nowej ustawy podkreśla się, że Uniwersytety powinny bardziej bezpośrednio podejmować wyzwania i korzystać z możliwości przedstawionych w programie kształcenia ustawicznego⁸². Jest to szansa dla uniwersytetów, które w przeciwnym wypadku, w związku ze zmianą demograficzną w nadchodzących latach, ryzykują prawdopodobny spadek przyjęć na studia studentów bezpośrednio po ukończeniu nauki w szkole średniej. Chociaż odpowiedzialność za integrację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy ponoszą pracodawcy, zrzeszenia zawodowe i rządy, to jednak sukces na rynku pracy powinien być również wykorzystany jako jeden ze wskaźników oceny uczelni⁸³.

Celem proponowanej regulacji jest przede wszystkim:

1. ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie,
2. zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni,
3. dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego,
4. doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

W dokumencie dostrzeżono także, że zmieniające się potrzeby rynku pracy wymagają stałego dostosowywania do nich kompetencji i kwalifikacji pracowników. Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym, w ramach procesu uczenia się przez całe życie, ma na celu umożliwienie im ukończenia studiów w specjalnym trybie, uwzględniającym wcześniej uzyskane kwalifikacje i kompetencje. Ułatwiony zostanie zatem dostęp do szkolnictwa wyższego osobom powyżej 25. roku życia przez nowy system potwierdzania posiadanych przez nich kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego.

82 Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*. http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/20/99/20996/20121128_zalozenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf (20.01.2014)

83 Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa 2009, s. 138 – 139.

Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym odpowiadające potrzebom uczenia się przez całe życie jest w Polsce nową regulacją, polegającą na potwierdzaniu przez uczelnię efektów uczenia się uzyskanych drogą inną niż formalna, czyli przez wykonywanie pracy, uczestnictwo w kursach i szkoleniach, samodoskonalenie czy wolontariat. Koncepcja ta wynika bezpośrednio ze strategii *Europa 2020*, szczegółowych wskazań polityki Unii Europejskiej, *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego* oraz badań *Bilansu Kapitału Ludzkiego*, które potwierdzają, przedwczesną wobec innych krajów Unii Europejskiej, „dezaktywację” edukacyjną Polaków. W Polsce dominuje model uczenia się do 25. roku życia. Uczestnictwo w kształceniu formalnym lub pozaformalnym osób w wieku powyżej 25. roku życia należy do najniższych w UE i sięga zaledwie 5%. W efekcie obserwuje się wzrastające niedopasowanie kwalifikacji pracowników, zwłaszcza starszych, do potrzeb rynku pracy, co odbija się na ogólnym wskaźniku niskiego poziomu zatrudnienia (64,8% w Polsce przy średniej dla UE 68,6% w grupie wiekowej do 64. roku życia). Potwierdzają to wyniki raportu „2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning”, które pod względem stopnia wdrożenia systemów zaliczania kwalifikacji nieformalnych w procesie uczenia się przez całe życie, dzielą kraje członkowskie na cztery grupy. Polska znajduje się w grupie państw najmniej zaawansowanych we wdrażaniu tych systemów.

Zaproponowane rozwiązania mają na celu zbliżenie sposobów zdobywania wykształcenia do modeli istniejących w krajach o najwyższym poziomie aktywności zawodowej (m.in. kraje skandynawskie), zapewniających możliwości przechodzenia ze świata pracy do świata edukacji (i na odwrót), i uzupełniania kwalifikacji w miarę potrzeb w wieku dorosłym. Dzięki proponowanemu rozwiązaniu osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się może uczestniczyć w mniejszej liczbie zajęć, a tym samym skrócić czas odbywanych studiów lub zmniejszyć ich intensywność. Może ją to zachęcić do podjęcia studiów lub ułatwić ich godzenie z życiem zawodowym czy osobistym. Pozwala również na osiągnięcie satysfakcji z pracy włożonej w podnoszenie kompetencji poza systemem kształcenia formalnego. Wprowadzana regulacja powinna przyczynić się do zwiększenia uczestnictwa w kształceniu formalnym osób powyżej 25. roku życia.

Proponowana zmiana ma na celu uregulowanie następujących kwestii:

- wymagania stawiane osobom, które zamierzają skorzystać z instytucji potwierdzania efektów uczenia się, przyznając to prawo osobom mającym ukończone co

najmniej 25 lat i posiadającym świadectwo dojrzałości – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie albo tytuł zawodowy licencjata – w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia;

- wymagania stawiane uczelniom, uznając, iż prawo to powinny otrzymać tylko te podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, które posiadają przynajmniej pozytywną ocenę Polskiej Komisji Akredytacyjnej lub w przypadku nieprzeprowadzenia jeszcze oceny – jednostki, które posiadają uprawnienia do nadawania stopnia doktora;
- procedury, które powinny zostać określone przez senat uczelni w związku z potwierdzaniem efektów uczenia się oraz sposób wyceny tej usługi edukacyjnej.

W celu zagwarantowania odpowiedniego poziomu kształcenia osoba ubiegająca się o potwierdzenie efektów uczenia się nie może w ten sposób uzyskać więcej niż 50% puli punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia, a ogólna liczba osób, które uzyskały takie potwierdzenie, na danym kierunku studiów i poziomie kształcenia, nie może przekroczyć 20% ogólnej liczby studentów na tym kierunku. Ocena jakości tej usługi będzie dokonywana przez Polską Komisję Akredytacyjną. Wprowadzone zmiany otwierają przed szkolnictwem wyższym duże możliwości dla stworzenia nowych rozwiązań w zakresie edukacji ustawicznej.

Zalecane opracowania:

H. Solarczyk, *Niemiecka koncepcja edukacji ustawicznej w świetle dyskusji międzynarodowej*, e-mentor, nr 1 (8) 2005. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/8/id/118>

E. Marciszewska, A. Zbierzchowska, *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach. Projekty EQUIPE i EQUIPE PLUS*, e-mentor, nr 4 (16), 2006 <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/16/id/334>

A. Frąckowiak, *Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych*, e-mentor, nr 3 (10), 2005. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/177>

A. Litawa, *Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym*, e-mentor, nr 2 (4), 2008. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/24/id/540>

A. Kwiatkiewicz, *Standardowe rozwiązania w dziedzinie ustawicznego kształcenia kadr a praktyka firm europejskich w Polsce*, e-mentor, nr 2 (4), 2004. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/4/id/48>

Wykorzystane opracowania:

E. Kula, M. Pękowska, *Rola szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej*, w: *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, pod red. E. Kuli i M. Pękowskiej. Kielce 2004, s. 125-134.

Е. Куля, *Проблемы непрерывного образования в Польше на фоне избранных европейских стран*, в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития*, под научной ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова, Санкт Петербург 2006, с. 108-113.

E. Kula, *Polish higher education in European "Lifelong Learning Programme"*, w: *Lifelong Learning Continuous Education for Sustainable Development*, pod red. naukową N.A. Łobanowa i W.N. Skworcowa, Sankt Petersburg 2007, s. 99-103.

Е. Куля, *Высшая школа Польши в европейской программе «Учение через всю жизнь»*, в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития*, под научной ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова, Санкт Петербург 2007, с. 194-197.

E. Kula, *Lifelong learning in Polish and international strategic documents*, in: *Lifelong Learning. Continuous education for sustainable development*, vol. 6 under scientific editorship of N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2008, s. 85-88.

Е. Куля и, М. Пэнковска *Непрерывное образование в XXI веке в документах учреждений Европейского Союза*. в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды Международного Сотрудничества*, под научной ред. Н.А. Лобанова и В.И. Скворцова, Санкт Петербург 2010, т. 8, s. 133-137.

ISBN 978-5-8290-0905-2

978-5-8290-0907-6 (ros.)

To samo na stronie internetowej:

http://www.lifelong-education.ru/files/pdf/vol8_ru.pdf

E. Kula, M. Pękowska, *Lifelong education in the 21-st century in documents of European Union institutions*, in: *Continuons education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, vol. 8, scientific editors N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint Petersburg 2010.

ISBN 978-5-8290-0905-2

978-5-8290-0909-0 (eng.)

To samo na stronie internetowej:

http://www.lifelong-education.ru/files/pdf/vol8_en.pdf

Е. Куля и М. Пэнковска, *Значение дошкольного образования для непрерывного образования (на примере Польши)*, в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*, вып. 96 под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова, Санкт Петербург 2011, с. 416-419.

ISBN 978-5-8290-1072-0

978-5-8290-1074-4 (рус)

E. Kula, *The importance of preschool education for lifelong education (the polish experience)*, in: *Lifelong Learning. Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation*, vol. 9, edit. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint Petersburg 2011, s. 371-373.

ISBN 978-5-8290-1072-0

978-5-8290-1076-8 (en)

Непрерывное образование как социальный факт: моногр. сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова, Санкт Петербург 2011.

ISBN 978-5-8290-1078-2

978-5-8290-1080-5 (рус)

Continuous education as a social fact: monogr. paral.ed./arr. N.A. Lobanov, E. Kula and M. Pękowska, sci.ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011.

ISBN 978-5-8290-1078-2

978-5-8290-1082-9 (en)

Е. Куля и М. Пэнковска, *Образование в высшей школе в Польше перед лицом вызовов непрерывного образования*, в: *Непрерывное образование как социальный факт*, моногр. сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска, под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова, Санкт Петербург 2011, с. 333-348.

ISBN 978-5-8290-1078-2

978-5-8290-1080-5 (рус)

E. Kula, M. Pełkowska, *Higher education in Poland facing the challenges of lifelong learning*, in: *Continuous education as a social fact*, monogr. paral.ed./arr. N.A. Lobanov, E. Kula and M. Pełkowska, sci.ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011, p. 298-312.

ISBN 978-5-8290-1078-z

978-5-8290-1082-9 (en)

Е. Куля и М. Пэнковска, *Автономия вузов и ее значение для непрерывного образования в Польше. Сравнительный анализ*, в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, вып. 10, ч. 1, под науч. Ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, Санкт Петербург 2012, 28-33.

ISBN 978-5-8290-1155-0

978-5-8290-1163-5 (en.II)

E. Kula, M. Pełkowska, *The autonomy of high schools and its importance for lifelong education in Poland. A comparative analysis*, in: *Lifelong learning. Continuous education for sustainable development* (parallel edition), sci.ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, vol. 10, part I, Saint-Petersburg 2012, p. 26-30.

ISBN 978-5-8290-1155-0

978-5-8290-1163-5 (en.II)

Е. Куля и М. Пэнковска, *Образование через всю жизнь: проблемы и перспективы высшего образования в Польше*, в: *Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Проблемы современности в зеркале гуманитарных и экономических наук»* под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной, М.А. Таппасхановой, А.П., Суходимцевой Москва 2012, с. 101-108.

УДК: 30; 80; 378.16; 371.122.1

ББК: 60; 80; 74.580; 74е(0)л0

Е. Куля и М. Пэнковска, *Валидация результатов неформального и неформального обучения и непрерывное образование*. в: *Образование через всю жизнь*.

Непрерывное образование в интересах устойчивого развития, вып. 11, ч. I, под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова, Санкт Петербург 2013, с. 76-80.

ISBN 978-5-8290-1263-2

978-5-8290-1261-8

E. Kula, M. Pękowska, *Validation of informal and non-formal education results and lifelong education*. in: *Lifelong learning. Continuous education for sustainable development* (parallel edition), sci.ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, vol. 11, part II, Saint-Petersburg 2013, p. 65-68.

ISBN 978-5-8290-1267-0

978-5-8290-1261

E. Kula, M. Pękowska, *Rola szkolnictwa wyższego w rozwoju kształcenia ustawicznego w Europie i w Polsce. Próba porównania*. Rocznik Andragogiczny 2012, Warszawa-Toruń 2012, s. 272-285.

ISBN 978-83-7789-185-8

To samo również: <http://portal.umk.pl/web/U3L/rola-szkolnictwa-wyzszego>

E. Kula, M. Pękowska, *The role of postgraduate education in the implementation of lifelong education in Poland*, in: *Lifelong learning. Continuous education for sustainable development* (parallel edition), (co-author M. Pękowska), sci.ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, vol. 12, part I, Saint-Petersburg 2014, p. 30-34.

ISBN 978-5-8290-1396-7

978-5-8290-1387-5

Е. Куля и М. Пэнковска, *Роль последипломного образования в реализации непрерывного образования в Польше*, в: *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, вып. 12, ч. I, под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова, Санкт Петербург 2014, с. 32-36.

ISBN 978-5-8290-1389-9

978-5-8290-1387-5

Е. Куля и М. Пэнковска, *Социальные компетенции как элемент непрерывного образования*, в: *Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее*. т. 1, *Теоретико-методологические проблемы развития педагогического образования в университете*, Ростов-на-Дону 2015, с. 113-122.

Przydatne linki:

J. Osiecka-Chojnacka, *Kształcenie ustawiczne i kształcenie dorosłych w Polsce*. Biuro Studiów i Ekspertyz 2003. http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_03/i-981.pdf

Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020. <https://www.mpips.gov.pl/praca/strategie-i-dokumenty-programowe/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-srkl---projekt-z-31072012-r/>

Stan i kierunki rozwoju publicznego kształcenia ustawicznego i kształcenia praktycznego w formach szkolnych oraz procesu dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. <http://www.otawagroup.pl/kompetencje/pliki/2011/02/Kszta%C5%82cenie-ustawiczne-desk-research.pdf>

Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka. Wojewódzki Urząd Pracy Kielce, 2013. http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Ksztalcenie_ustawiczne_www.pdf

Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014. http://irs.w.pl/raporty_publicacje/raport-gus-szkoly-wyzsze-finanse-2013-r/?doing_wp_cron=1435215890.8745899200439453125000