

KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE W POLSKIEJ EDUKACJI: SYSTEM, PERSPEKTYWA CZY PŁYNNA RZECZYWISTOŚĆ?

Analiza na przykładzie Małopolski

1. Wprowadzenie

Analizując przemiany, jakie dokonują się w polskim systemie edukacji, nie sposób nie odnieść się do kwestii uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Termin ten, niezwykle popularny od lat 70., gdy na konferencji UNESCO w 1971 roku Paul Lengrand przedstawił raport pod tytułem „Wprowadzenie do uczenia się przez całe życie” (*An introduction to lifelong learning*) (por. Lengrand 1995), jest obecnie nie bez powodu przywoływany w debatach dotyczących kształcenia, zwłaszcza w kontekście jego powiązania z potrzebami rynku pracy i szybko zmieniającego się społeczeństwa. To właśnie dynamiczne przemiany technologiczne, gospodarcze i społeczne, jakie miały miejsce w ostatnich kilkudziesięciu latach, stały się przyczyną tego, iż uczenie się przez całe życie jest ważnym elementem życia jednostek i strategicznym punktem odniesienia działań systemowych. Z perspektywy indywidualnej uczenie się przez całe życie, stanowiące przepustkę do uczestnictwa w nowoczesnym świecie, jest też koniecznością, przed którą staje każdy, kto chce nadążyć za dokonującymi się zmianami technologicznymi i informacyjnymi, rozwijać się zawodowo, być aktywnym obywatelem, a nawet racjonalnym konsumentem, kupującym tam, gdzie za dany towar można zapłacić najniższą cenę, czyli często w sklepie internetowym. Z perspektywy makrospołecznej natomiast upowszechnianie koncepcji uczenia się przez całe życie jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości kapitału ludzkiego, to zaś stanowi podstawę stabilnego rozwoju gospodarczego. Nie dziwi zatem, że pojęcie „uczenie się przez całe życie” pojawia się w kluczowych dokumentach organizacji międzynarodowych, takich jak np. UNESCO, UNICEF, OECD, Bank Światowy, instytucji unijnych (Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego), państwowych, regionalnych czy lokalnych.

Warto zatem postawić pytanie: jak przebiega proces uczenia się przez całe życie w Polsce? Czy nie jest, jak się często podkreśla, zawężany do kształcenia

formalnego, włączany w system edukacji szkolnej, mało elastycznej i nieprzystosowanej do uczenia dorosłych? Czy podejmowane w tym obszarze inicjatywy, budowane strategie i partnerstwa, a także olbrzymie fundusze przeznaczone na poprawę jakości kapitału ludzkiego są w stanie zmienić utrwalone sposoby działania, przełamać często występującą bierność i rutynę, zmienić perspektywę, z której patrzy się na system edukacji, postrzegając ją ciągle jako system procedur kształcenia, w najlepszym wypadku rozszerzony o wąsko rozumiane efekty nauczania, mierzone za pomocą wystandaryzowanych narzędzi? Czy kształtując procesy uczenia się przez całe życie w Polsce, zbliżamy się do stworzenia systemu, czy też ciągle pozostajemy w obszarze, w którym dominują niejasne reguły i brak jest precyzyjnie określonych celów? Ze względu na fundamentalny charakter tych pytań trudno będzie na nie udzielić jednoznacznych i precyzyjnych odpowiedzi, trudno też będzie odnieść się do wszystkich poruszonych problemów. Ograniczę się zatem jedynie do pokazania najważniejszych tendencji, odwołując się do sytuacji w obszarze uczenia się przez całe życie w Małopolsce. Wybór Małopolski związany jest z wieloma inicjatywami, jakie są podejmowane w tym regionie w dziedzinie rozwoju kształcenia przez całe życie, a to z kolei wiąże się z dostępnością szczegółowych danych dotyczących ważnego elementu tego obszaru uczenia się przez całe życie, jakim jest kształcenie ustawiczne¹. Zanim jednak zostanie przedstawiona sytuacja Małopolski, warto pokazać, jak wygląda obecnie sytuacja w zakresie przemian w obszarze kształcenia ustawicznego w Polsce.

2. Uczenie się przez całe życie a system oświaty w Polsce

Tematyce kształcenia przez całe życie poświęca się obecnie wiele miejsca w polskich debatach dotyczących powiązania systemu edukacji z rynkiem pracy. Wspomina o niej choćby opracowany pod redakcją Michała Boniego (2009) raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, w którym zwraca się uwagę na wyzwania, jakie

¹ Używając terminów „uczenie się przez całe życie” i „kształcenie ustawiczne”, należałoby sprecyzować ich pole znaczeniowe. Podejmując to zadanie w sposób systematyczny, uwikłalibyśmy się jednak w złożone i długie spory pojęciowe. Upraszczając problem, przyjmuję tutaj, że uczenie się przez całe życie jest procesem obejmującym całościową, szeroko rozumianą aktywność edukacyjną, obejmującą kształcenie formalne, pozaformalne i incydentalne. Będzie to więc trwający przez całe życie (dzieciństwo, młodość, dojrzałość, starość) proces uczenia się w różnych miejscach (szkoła, dom, zakład pracy, organizacja, grupa sąsiedzka itp.), w różnych rolach społecznych (uczeń, pracownik, obywatel, członek organizacji itp.). Kształcenie ustawiczne będzie natomiast rozumiane jako pozaformalne i nieformalne kształcenie osób, które zakończyły proces edukacji formalnej, niezależnie od celu, w jakim podejmowane jest to kształcenie. Definicja ta rozszerza występujące rozumienia tego terminu, przyjmowane np. w ustawie o systemie oświaty czy ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

stoją przed polskim systemem edukacji, rozumianym szeroko, jako system kształcenia przez całe życie (*lifelong learning* i *lifewide learning*). To szerokie, holistyczne rozumienie systemu edukacji jako integracji procesów koncentrujących się wokół trwającego całe życie uczenia się jednostek wydaje się jednak ciągle niezwykle pożądaną, lecz zbyt słabo uwzględnianą perspektywą, wyznaczającą cele i sposoby przemian edukacyjnych w Polsce. Cechą polskiej oświaty jest bowiem silna dominacja kształcenia formalnego, w którym osiągamy wyniki porównywalne, albo i wyższe od innych krajów Europy Zachodniej, i słabo rozwinięty obszar kształcenia pozaformalnego czy incydentalnego (*Sprawozdanie...* 2007). Bardzo dobrze obrazuje to porównanie Polski z innymi krajami europejskimi pod względem zaprezentowanych w tabeli 1 pięciu wskaźników referencyjnych, jakie wyznaczono dla monitorowania postępów Wspólnoty Europejskiej i krajów członkowskich w realizacji celów lizbońskich z dziedziny kształcenia i szkoleń.

Pod względem pierwszych czterech wskaźników wyniki Polski są lepsze niż średnia europejska: w 2007 roku w Polsce przedwcześnie opuściło naukę jedynie 5% uczniów, podczas gdy średnio we wszystkich 27 krajach UE było to 15,2% (GUS 2009: 20). Polscy uczniowie wypadają również całkiem dobrze na tle swoich europejskich kolegów pod względem umiejętności czytania: odsetek polskich piętnastolatków osiągających niskie wyniki w czytaniu ze zrozumieniem wynosił w 2006 roku 16,2%, podczas gdy średnio dla wszystkich krajów członkowskich – 24,1%. Polska odnotowała ponadto pod tym względem postępy w stosunku do roku 2000, w większości krajów członkowskich wystąpiło natomiast pogorszenie sytuacji (dla wszystkich krajów UE odsetek uczniów osiągających słabe wyniki z czytania wynosił w 2000 roku 21,3%, czyli był niższy niż w 2006 roku) (*Raport Rady Unii Europejskiej* 2008). Równie dobrze wyglądają osiągnięcia polskiego systemu edukacyjnego pod względem odsetka młodych ludzi osiągających co najmniej wykształcenie ponadgimnazjalne: już w 2006 roku odsetek ten był w Polsce wyższy niż założony dla całej Unii poziom referencyjny wyznaczony na 2010 rok: w Polsce w 2006 roku 91,7% osób w wieku 20–24 lat osiągnęło wykształcenie ponadgimnazjalne, w tym samym roku dla wszystkich 27 krajów członkowskich odsetek ten wynosił 77,8% (*Raport Rady Unii Europejskiej* 2008). Widoczny jest też postęp w zakresie wzrostu absolwentów kierunków matematycznych, ścisłych i technicznych: osiągnięcia Polski pod tym względem są porównywalne, a nawet lepsze niż innych państw członkowskich (*Raport Rady Unii Europejskiej* 2008).

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja pod względem najbardziej interesującego nas tutaj uczestnictwa w kształceniu przez całe życie, czyli ostatniego z wskaźników referencyjnych. Z wynoszącym w 2006 roku 4,7%² poziomem uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym, Polska plasuje się na jednym z ostat-

² Wskaźnik ten jest konstruowany w oparciu o pytanie dotyczące poziomu uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym osób w wieku 25–64 lata w ciągu ostatnich 4 tygodni poprzedzających badanie. Dysponujemy danymi porównawczymi dla wszystkich krajów UE za 2006 rok, dostępne są natomiast nowsze, pochodzące z 2007 roku dane dla Polski, które prezentujemy w dalszej części artykułu.

Tabela 1. Postęp edukacji w Polsce mierzony pięcioma najważniejszymi wskaźnikami UE

	Najważniejsze wskaźniki postępu edukacji w Europie z wyznaczonymi wartościami zalecanymi do osiągnięcia najpóźniej w roku 2010 (benchmarki)	Postęp w Europie oraz liderzy postępu		Postęp w Polsce	
		Rok 2000	Ostatnie dostępne dane	Rok 2000	Ostatnie dane
1	<i>Młodzież z niskim poziomem kompetencji kluczowych</i> (kompetencja czytania wg badania PISA)	21,3%	2006: 24,1% Liderami postępu są Finlandia (-31,4%) i <u>Polska (-30,2%)</u>	23,2%	2006: 16,2%
2	<i>Zbyt wczesnie porzucający naukę</i> (osoby z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym, które w wieku 18–24 lat nie kontynuują nauki)	17,6%	2007: 15,2% Liderami są <u>Polska (5,0%)</u> i Rep. Czeska (5,5%)	7,9%	2007: 5,0%
3	<i>Młodzi ludzie z wykształceniem średnim II stopnia</i> (średnim i zasadniczym zawodowym)	76,6%	2007: 77,8% Liderami są Rep. Czeska (91,8%) i <u>Polska (91,7%)</u>	88,8%	2007: 91,7%
4	<i>Absolwenci kierunków matematycznych, innych nauk ścisłych i technicznych</i>	686 tys.	2006: 886 tys. Liderami postępu są <u>Polska – wzrost rocznie o 13,7%</u> i Portugalia 13,1%	39,2 tys.	2006: 85,4 tys.
5	<i>Dorośli w wieku 25–64 lat uczestniczący w kształceniu lub szkoleniu</i> (w okresie 4 tygodni przed badaniem)	7,1%	2007: 9,7% liderami są Szwecja (32%) i Dania (29,2%)	Brak danych	2007: 5,1%

Źródło: Drzażdżewski 2009. Dane pochodzą z raportu Rady Unii Europejskiej 2008.

nich miejsc wśród krajów członkowskich UE, wyprzedzając jedynie Bułgarię, Grecję, Węgry, Rumunię, Słowację (Eurostat). Taka sytuacja jest bez wątpienia konsekwencją utrwalonego w Polsce sformalizowania systemu edukacji i związanych z tym trudności w reformowaniu systemu. O tym, że zmiany w tej dziedzinie dokonują się powoli, świadczą bardzo niewielkie zmiany w wartości wskaźnika uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym: w 2003 roku wartość tego wskaźnika dla całej Polski wynosiła 4,4%, w 2004 – 5%, w roku 2005 – 4,9%, w 2006 – 4,7%, a w 2007 – 5,1% (GUS 2009: 89).

Znaczącej dominacji edukacji formalnej nie zmieniły, a nawet zdały się ją utrwalać, wprowadzone w latach 90. reformy oświatowe. Jak pisze Elżbieta Drogosz-Zabłocka, „lata 90. upływały w Polsce na tworzeniu i doskonaleniu licznych koncepcji reform, w tym kształcenia ustawicznego, które nigdy nie znalazły odzwierciedlenia w praktyce, podczas gdy w tym samym czasie w większości państw Unii Europejskiej kształcenie ustawiczne było uprzywilejowanym obszarem kształcenia” (Drogosz-Zabłocka 2008: 18). Uprzywilejowanie to wynikało z uznania tego obszaru za elastyczny i użyteczny instrument w procesie dopasowywania dostępnych na rynku pracy kompetencji do szybko zmieniającego się na nie zapotrzebowania. Twórcy reform oświatowych w Polsce, zajęci przebudową całego systemu oświaty, zagadnieniu temu nie poświęcili jednak zbyt wiele uwagi. Jak pisze dalej Drogosz-Zabłocka, „w ustawie o systemie oświaty z 1991 roku edukacji dorosłych poświęcono tylko jeden artykuł (art. 68) mówiący o koniecznym porozumieniu ministrów edukacji i pracy w sprawie zasad podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego osób dorosłych” (Drogosz-Zabłocka 2008: 18). Istotne jest to, że ustawa ta stwarzała możliwości organizowania publicznych i niepublicznych form kształcenia dorosłych, w tym działających do dzisiaj tzw. centrów kształcenia ustawicznego (CKU).

Kolejne istotne zmiany w systemie kształcenia ustawicznego wprowadzono w latach 1993, 1994, 1995. Szczególne znaczenie ma tutaj rok 1995, bowiem w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty wprowadzono pojęcie kształcenia ustawicznego, określono jego funkcje oraz zdefiniowano zadania ministra edukacji i pracy w tym zakresie. Następnym znaczącym dokumentem było przygotowane w 1997 roku przez MEN opracowanie zatytułowane *Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej*. Już sam tytuł tego opracowania wzbudzał wiele kontrowersji, bowiem zawężał edukację ustawiczną do kategorii zawodowych, ograniczając zarówno jej treść, organizatorów, jak i odbiorców. Podobne kontrowersje wzbudziło zresztą także zawężone rozumienie terminu „kształcenie ustawiczne” w ustawie z 1995 roku (por. Drogosz-Zabłocka 2008). Sytuacji w obszarze kształcenia ustawicznego nie zmieniały także opracowywane pod koniec lat 90. założenia reformy oświatowej, w których edukacja dorosłych nie znalazła należnego sobie miejsca (Ministerstwo Edukacji Narodowej 1998). I choć brak ten został zauważony przez ekspertów, a nawet stał się przedmiotem debaty, do istotniejszych przemian w podejściu do kształcenia ustawicznego doszło dopiero w 2003 roku, kiedy to w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty

wprowadzono istotne uregulowania prawne dotyczące kształcenia ustawicznego, a także doprowadzono do przyjęcia przez rząd *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. I choć strategia ta spotkała się z krytyką ekspertów ze środowiska naukowego (Pólturzycki 2006), to nie ulega wątpliwości, że był to pierwszy akt, który wyznaczał kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i określał sposoby jego finansowania. Od tego czasu o kształceniu ustawicznym zaczyna się nie tylko więcej mówić, ale jest ono też na trwałe włączone w programy rządowe i lokalne, umieszczane jako jeden z priorytetów działań finansowanych ze środków pomocowych Unii Europejskiej. Dostępne są więc coraz większe fundusze na finansowanie kształcenia przez całe życie, dostrzega się też potrzebę koordynacji działań z tego zakresu, bowiem fakt, że znajdują się one niejako na styku sektora edukacji na różnych jego poziomach, rynku pracy i gospodarki, wymaga przyjęcia szerokiej perspektywy i dostrzegania różnorodnych uwarunkowań oraz konsekwencji podejmowanych działań.

Silnym motywatorem zmian organizacyjnych w tym obszarze jest dla Polski Unia Europejska i cele, jakie wyznacza krajom członkowskim w obszarze kształcenia przez całe życie. I tak na przykład, aby sprostać wymogom unijnym, Polska powinna jak najwcześniej opracować nową krajową strategię kształcenia przez całe życie. Zobowiązanie dotyczące opracowania takiej strategii do 2007 roku wpisano do Krajowego Programu Reform na lata 2005–2008 (KPR), czyli do programu wdrażającego cele strategii lizbońskiej w Polsce. Jednak zobowiązania tego nie udało się dotrzymać. W nowym KPR, tj. KPR 2008–2011, zakłada się, że krajowa strategia kształcenia przez całe życie będzie przyjęta przez rząd do końca 2009 roku (por. Drzażdżewski 2009). Zgodnie z zapisami w KPR 2008–2011 za opracowanie tej strategii odpowiada obecnie sześć podmiotów w rządzie: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (KPRM), Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Ministerstwo Gospodarki (MG), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS), Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (MRR). Przedstawiciele tych urzędów, pracujący pod przewodnictwem ministra Michała Boniego, są obecnie w trakcie uzgadniania najważniejszych elementów diagnozy, celów działania, najważniejszych kierunków interwencji oraz sposobów wdrażania. Jesienią 2009 roku zarys uzgodnień ma zostać poddany konsultacjom społecznym oraz eksperckim. Przyjęcie strategii przez rząd powinno spełnić założenia ujęte w KPR 2008–2011, tj. powinno nastąpić do końca 2009 roku (por. Drzażdżewski 2009).

Niezależnie od działań podejmowanych na szczeblu krajowym powstaje obecnie wiele inicjatyw regionalnych i lokalnych, których celem jest promocja i upowszechnianie kształcenia przez całe życie. Jak wspomniano wcześniej, wiele dzieje się w tym obszarze w Małopolsce, którą można by zapewne bez wielkiej przesady określić liderem w dziedzinie inicjatyw realizowanych w obszarze kształcenia przez całe życie w Polsce. Powołanie w 2008 roku Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego zapoczątkowało tworzenie regionalnej platformy współpracy i wymiany informacji w tym obszarze, a uruchomienie w kolejnym

okresie programowania (2007–2103) projektu *Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń* wskazuje na to, że kształcenie przez całe życie jest dla władz regionu i kluczowych instytucji rzeczywistym priorytetem. Warto też podkreślić, że strategia budowania partnerstwa, jego skład i wyznaczone w oparciu o diagnozę kierunki prac wskazują na profesjonalizm działań, dowodzą strategicznego myślenia, co, niestety, nie umniejsza problemów, z którymi spotyka się budowanie platformy współpracy w tym jakże trudnym obszarze.

Problemom tym warto się przyjrzeć bliżej, aby na przykładzie Małopolski prześledzić trudności, jakie napotyka w Polsce tworzenie systemu kształcenia przez całe życie. Zasadniczo trudności te można podzielić na dwie bardzo ogólne kategorie:

- problemy występujące po stronie popytu: gotowość do kształcenia się i rozwoju w ramach edukacji pozaformalnej i jej uwarunkowania, oraz
- funkcjonowanie strony podażowej: czyli rynek instytucji szkoleniowych i jego potencjał.

3. Strona popytowa w procesie kształcenia ustawicznego w Małopolsce

Analizę problemów związanych z wdrażaniem zmian w obszarze kształcenia ustawicznego w Małopolsce warto rozpocząć od przedstawienia danych dotyczących poziomu doksztalcania się mieszkańców tego regionu. Można w tym celu wykorzystać dane pochodzące z Badań Aktywności Edukacyjnej Dorosłych (BAED) z roku 2003 i 2006 (GUS 2003; GUS 2006), a także wyniki badań realizowanych w 2007 roku przez Instytut Socjologii UJ i Małopolską Szkołę Administracji Publicznej w ramach projektu „Małopolski system analiz i prognozowania polityk rynku pracy”. Analizując czynniki motywujące i zniechęcające mieszkańców do podnoszenia kompetencji, można natomiast skorzystać z badań jakościowych realizowanych przez Instytut Socjologii UJ w 2007 roku w ramach projektu „Małopolskie partnerstwo na rzecz promocji – rozwoju kształcenia i poradnictwa ustawicznego – model wymiany informacji, narzędzi, badań, dobrych praktyk w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”.

Spójrzmy na początek na tak podstawową kwestię, jaką jest stosunek do uczenia się i rozwoju. Co ciekawe i zdające się zaprzeczać sygnalizowanemu wcześniej niskiemu poziomowi doksztalcania się Polaków, objęci badaniami jakościowymi mieszkańcy różnych subregionów Małopolski, w różnym wieku, o różnym poziomie wykształcenia, będący w różnej sytuacji zawodowej i osobistej przejawiali zasadniczo pozytywny stosunek do uczenia się i rozwoju. Podkreślali, że stałe uczenie się jest niezbędne, aby funkcjonować we współczesnym świecie, korzystać

ze zdobyci cywilizacji (Górniak, Jelonek, Krupnik, Łukasiewicz, Worek 2007). Nie zawsze ów pozytywny stosunek przekłada się na faktyczną aktywność edukacyjną, bowiem ta często hamowana jest przez różnego rodzaju bariery, jednak na pewno stanowi dobrą podstawę do rozwijania systemowych działań na rzecz kształcenia przez całe życie.

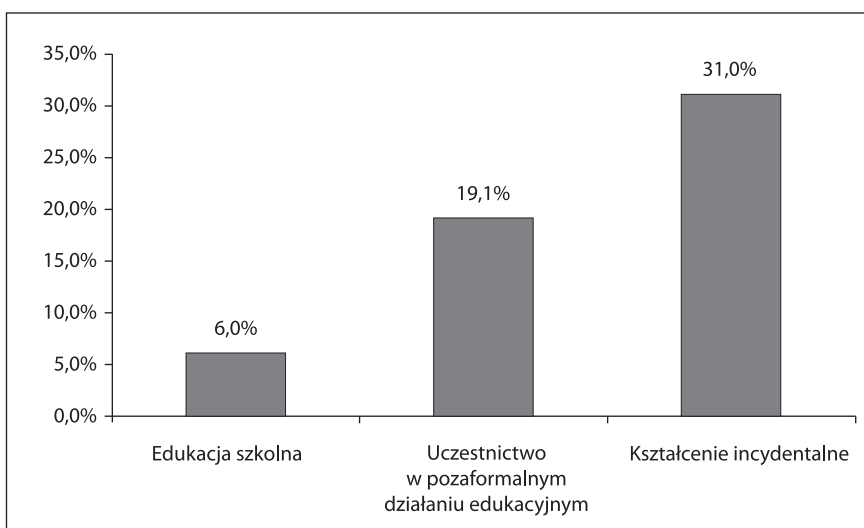
Warto odnotować, że badani inaczej reagowali na pojęcia „uczenie się przez całe życie” i „kształcenie ustawiczne”, zwracając uwagę zwłaszcza na to, że to pierwsze nie ogranicza kształcenia i rozwoju do systemu edukacji formalnej, a także zorganizowanych działań pozaformalnych, takich jak kursy czy szkolenia, to drugie zaś zbyt mocno się z takimi działaniami kojarzy. Badani podkreślali znaczenie wiedzy i umiejętności zdobywanych w sposób incydentalny, poprzez uczenie się w miejscu pracy, czytanie fachowych czasopism, korzystanie z Internetu, wymianę doświadczeń. Podkreślić należy, że takie podejście badanych świetnie koresponduje z kierunkami rozwoju kształcenia przez całe życie, wskazywanymi m.in. przez Komisję Europejską (2000) w *Memorandum on Lifelong Learning*. Jak pisze Anna Kwiatkiewicz (2006: 43): „Formalny proces uczenia się odgrywał dotychczas czołową rolę w ogólnym procesie pozyskiwania wiedzy, lecz w tej chwili uwaga kierowana jest na dwie pozostałe kategorie: proces nieformalny i proces incydentalny”.

Te różne sposoby zdobywania i rozwijania wiedzy i doświadczenia uwzględniają GUS-owskie Badania Aktywności Edukacyjnej, realizowane w latach 2003 i 2006. Jak zatem w świetle tych danych wygląda poziom uczestnictwa Małopolan w różnych typach kształcenia? Jak można się spodziewać, najwięcej, bo 31% mieszkańców Małopolski w wieku od 25 do 64 lat wskazało, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy rozwijało się poprzez kształcenie incydentalne, czyli np. korzystając z bibliotek, Internetu, czasopism; 19,1% wskazało, że rozwijało swoje kompetencje, uczestnicząc w kształceniu pozaformalnym, zaś 6% było słuchaczami lub studentami różnego rodzaju szkół dla dorosłych czy studiów³. Informacje te zaprezentowano na rysunku 1.

Poziom uczestnictwa w doksztalcaniu wśród różnych grup ludności jest bardzo zróżnicowany. Badania jakościowe oraz badania ilościowe GUS i IS UJ potwierdzają znane prawidłowości: w jakichkolwiek formach kształcenia, a w tym w kształceniu pozaszkolnym, biorą częściej udział osoby młodsze, lepiej wykształcone, pracujące, lepiej sytuowane, mieszkające raczej w mieście niż na wsi. Nie sposób omawiać tutaj szczegółowo wszystkich tych zależności, warto jednak zwrócić uwagę na to, jak silnie doksztalcanie się jest związane z poziomem formalnego wykształcenia. Związek ten przedstawiono na rysunku 2.

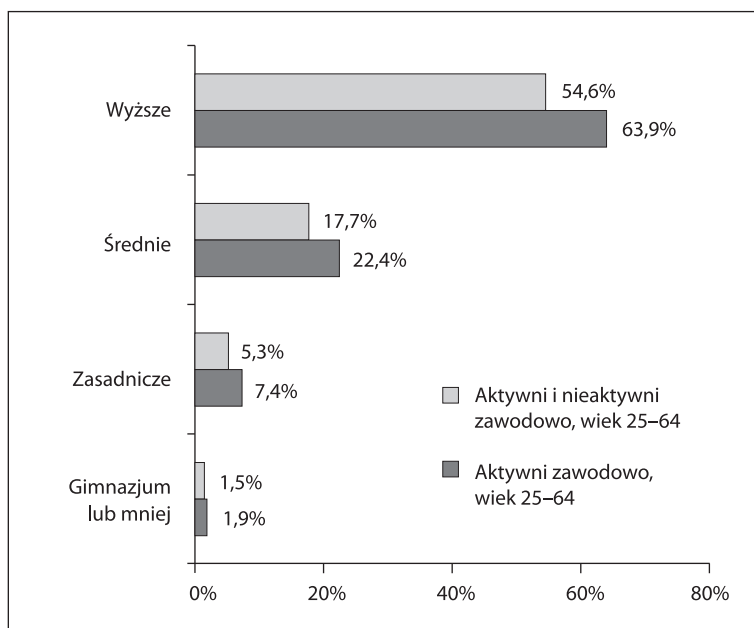
Jak widać na rysunku 2, aktywne zawodowo osoby z wykształceniem średnim kształcą się prawie trzy razy częściej niż osoby z wykształceniem zawodo-

³ Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych w 2007 roku przez Instytut Socjologii UJ: wśród osób aktywnych zawodowo w wieku od 25 do 64 lat odsetek osób uczestniczących w ciągu ostatnich 12 miesięcy w kształceniu formalnym (studia zaoczne, podyplomowe, doktoranckie) i pozaformalnym wynosił 25%.



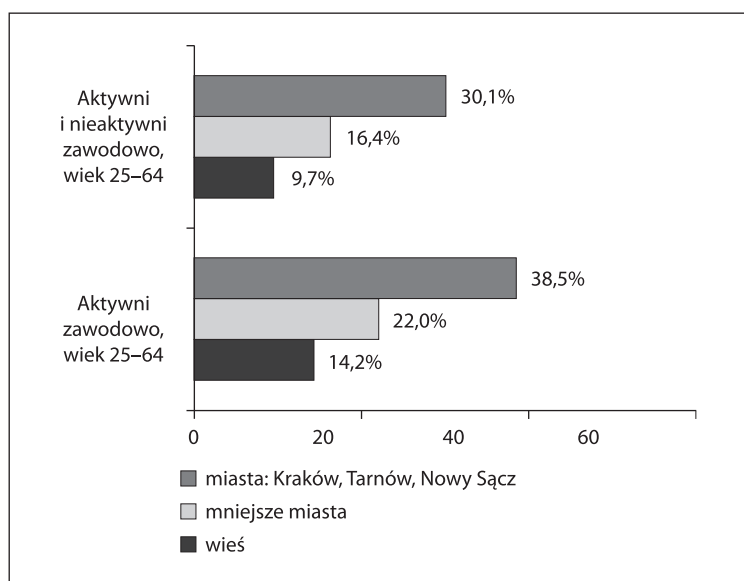
Rysunek 1. Uczestnictwo mieszkańców Małopolski w kształceniu formalnym, pozaformalnym i incydentalnym w ciągu ostatnich 12 miesięcy (osoby w wieku 25–64 lat, badania realizowane w 2006 roku)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z Badania Aktywności Edukacyjnej Dorosłych, GUS 2006.



Rysunek 2. Uczestnictwo Małopolan w kształceniu ustawicznym w ciągu ostatnich 12 miesięcy a poziom wykształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań realizowanych w 2007 roku przez IS UJ i MSAP, w ramach projektu „Małopolski system analiz i programowania polityk rynku pracy”.



Rysunek 3. Aktywność edukacyjna Małopolan a miejsce zamieszkania

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań realizowanych w 2007 roku przez IS UJ i MSAP, w ramach projektu „Małopolski system analiz i programowania polityk rynku pracy”.

wym. Natomiast aktywne zawodowo osoby z wykształceniem wyższym kształcą się z kolei trzy razy częściej niż aktywne zawodowo osoby z wykształceniem średnim. Poziom zdobytego wykształcenia formalnego, ale też zapewne związany z tym charakter pracy sprawiają, że osoby lepiej wykształcone częściej podnoszą swoje kwalifikacje. Brak uzupełniania kompetencji, który może prowadzić do pogłębienia wykluczenia edukacyjnego i związanego z nim często wykluczenia społecznego, jest szczególnie niepokojący, jeśli dotyczy osób młodych, wchodzących dopiero na rynek pracy. Tymczasem, jak pokazują badania CVTS-3, osoby pracujące, będące w wieku poniżej 25 lat, a więc w przeważającej większości wypadków nielegitymujące się wykształceniem wyższym, kształcą się rzadziej niż osoby pracujące, będące w wieku od 25 do 54 lat (por. Krupnik, Szczucka 2008). Na problemy tej kategorii osób zwrócono uwagę we wspomnianym już tutaj raporcie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, gdzie czytamy, iż „eksperci PAN szacują, że do 2025 roku powstanie 250–300 tys. nowych miejsc pracy w zawodach opartych na wiedzy i będzie to ok. 45% wszystkich nowych miejsc pracy (UNDP 2007). Dostęp do nich będzie zarezerwowany dla zorientowanych na stały rozwój kwalifikacji” (Boni 2009). Osoby niepodnoszące swych kompetencji obecnie, a szczególnie nisko wykształcone osoby młode, mogą mieć w przyszłości poważne problemy ze znalezieniem pracy, stanowią więc grupę szczególnego ryzyka.

Czynnikiem różnicującym aktywność edukacyjną jest też stopień zurbanizowania miejsca, w którym zamieszkuje respondent. Jak pokazały badania jakościowe, ma to przede wszystkim związek z brakiem odpowiedniej oferty edukacyjnej w pobliżu miejsca zamieszkania i trudnościami, jakie generuje dojeżdżanie do centrów edukacyjnych (duże nakłady czasowe i finansowe). Poziom dokształcania się wśród mieszkańców Małopolski zamieszkujących tereny wiejskie, mniejsze miasta i duże miasta przedstawiono na rysunku 3.

4. Czynniki sprzyjające i niesprzyjające aktywności edukacyjnej

U podstaw wszelkiej aktywności edukacyjnej, także edukacji dorosłych, leży motywacja do uczenia się i rozwoju. Może ona przybierać różne formy, mogą też na nią wpływać różne czynniki, poczynając od tych wewnętrznych – własnych możliwości i ambicji zawodowych – aż po te zewnętrzne – przyjmujące czasem postać zachęty, albo wręcz zewnętrznego nacisku, czy to ze strony pracodawcy, czy innej instytucji. Ponadto, jak pokazują wyniki badań jakościowych, we wszelkich działaniach zmierzających do podniesienia poziomu uczestnictwa w kształceniu pozaszkolnym należy mieć na uwadze to, iż podejmowanie decyzji o dokształcaniu w większości przypadków ma charakter racjonalnej kalkulacji. Osoba, która może samodzielnie podjąć decyzję o dokształcaniu, dokonuje mniej lub bardziej świadomego oszacowania stopy zwrotu zainwestowanych środków w postaci swojego czasu i pieniędzy. Jeśli ten szacunek wskazuje, iż zdobywanie nowych kompetencji czy rozwijanie tych, które już się posiada, może przynieść zyski w postaci poprawy sytuacji zawodowej czy materialnej, wzrasta prawdopodobieństwo podjęcia takiej decyzji. Oczywiście jest więc to, że poza rzadkimi ciągle przypadkami dokształcania się dla własnej przyjemności, ludzie nie są skłonni brać udziału w takich działaniach edukacyjnych, których przydatność dla poprawy swojej sytuacji zawodowej oceniają nisko.

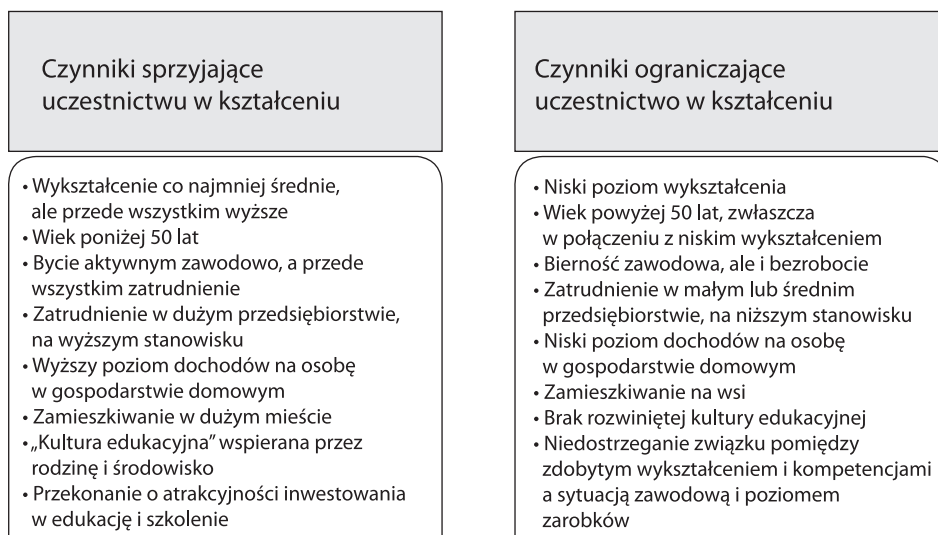
Istotny wpływ na podejmowanie działań szkoleniowych mają też czynniki o charakterze społecznym i psychologicznym. Przeprowadzone badania jakościowe pozwoliły zaobserwować wyraźny wpływ rodziny i środowiska znajomych na podejmowanie działalności edukacyjnej czy szkoleniowej. W sytuacji gdy inwestycja w kształcenie i rozwój nie przynosi natychmiastowych zysków, wpływ rodziny zdaje się odgrywać jeszcze większą rolę. W tych rodzinach, gdzie przywiązuje się wagę do wykształcenia jako wartości samej w sobie i do rozwoju jako wartości nadrzędnej, występuje silna presja na kształcenie i rozwój członków rodziny. W przypadku braku takich tradycji wybiera się rozwiązania, które pozwalają łatwiej i szybciej uzyskać gratyfikację w postaci poprawy sytuacji materialnej. Na czynnik ten trudno jest oddziaływać, można jednak zwrócić uwagę na te kwe-

stie w ramach programu edukacji szkolnej, który powinien wspierać i rozwijać postawę uczenia się i gotowości do rozwoju.

Równie ważne są czynniki psychologiczne. Istotną barierą uczestnictwa w działaniach edukacyjnych i szkoleniowych jest bowiem brak motywacji czy brak potrzeby doksztalcania. Ów brak motywacji często wynika z czynników, o których już wspomniano, a więc niskiej oceny przydatności doksztalcania czy też uzasadnionego w krótkiej perspektywie faktu, że doksztalcanie nie jest potrzebne w obecnej pracy zawodowej. Jednak w niektórych przypadkach, zwłaszcza wśród osób długotrwale bezrobotnych czy nieaktywnych zawodowo, może się to wiązać z niską samooceną, z niską oceną swoich zdolności do uczenia się i rozwoju, ze stagnacją i biernością. W takich przypadkach właściwe jest podejmowanie interwencji doradcy zawodowego współpracującego ściśle z psychologiem czy trenerem. Aktywizacja osób o niskiej motywacji do kształcenia i rozwoju zdaje się jednym z ważniejszych wyzwań dla kształcenia ustawicznego nie tylko w Małopolsce, ale i w całym kraju.

Syntetyczne ujęcie czynników różnicujących poziom uczestnictwa w kształceniu ustawicznym zaprezentowano na rysunku 4.

Jeśli zaprezentowane na rysunku 4 czynniki ograniczające uczestnictwo w kształceniu potraktujemy jako występujące po stronie podażowej bariery rozwoju kształcenia przez całe życie w Polsce, to w przypadku wielu z nich można wskazać sposoby ich przezwyciężenia. I tak można przypuszczać, że wraz ze wzrostem ogólnego poziomu wykształcenia Polaków i ich dochodów winien



Rysunek 4. Czynniki zwiększające i ograniczające uczestnictwo w kształceniu ustawicznym

Źródło: opracowanie własne.

się też zwiększać poziom ich uczestnictwa w różnych formach dokształcania się i rozwoju. Podobnie wraz ze wzrostem innowacyjności firm zatrudniających pracowników wzrastało też będzie zapotrzebowanie na wyższe kompetencje. Na wiele z wymienionych tutaj czynników znacznie trudniej jest jednak oddziaływać, zatem mogą one stanowić poważną barierę utrudniającą realizowanie polityki kształcenia przez całe życie w Polsce.

5. Podaż usług w obszarze kształcenia ustawicznego: rynek instytucji szkoleniowych

Instytucje świadczące usługi w ramach kształcenia dorosłych można klasyfikować w sposób różnorodny, jednakże wobec bogactwa ich form zazwyczaj przyjęta klasyfikacja będzie w jakiś sposób niedoskonała. Najprostszą klasyfikacją byłoby podzielenie instytucji szkoleniowych na te o charakterze publicznym i niepublicznym. W ramach innego podziału można by klasyfikować je ze względu na obszar ich działania, wielkość zatrudnienia, wielkość obrotów, stopień rozwoju czy specjalizację. Można też po prostu, jak zrobiła to Magdalena Jelonek w przypadku doboru do badań instytucji szkoleniowych działających w Małopolsce, wyliczyć ich rodzaje (Jelonek 2008: 63). Powołując się na dotychczasowe badania tej problematyki oraz kategorie instytucji szkoleniowych funkcjonujące w Rejestrze Instytucji Szkoleniowych, wskazała ona sześć takich rodzajów: Centra Kształcenia Praktycznego, Centra Kształcenia Ustawicznego, szkoły dla dorosłych, szkoły wyższe, placówki naukowe, ośrodki badawczo-rozwojowe oraz szeroką grupę innych instytucji oferujących usługi edukacyjne, takich jak: ośrodki szkolenia, dokształcania i doskonalenia kadr, stowarzyszenia, fundacje, spółki z o.o., spółdzielnie itp. W 2007 roku w ramach projektu „Małopolskie partnerstwo na rzecz promocji – rozwoju kształcenia i poradnictwa ustawicznego – model wymiany informacji, narzędzi, badań, dobrych praktyk w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”, wszystkie rodzaje tych instytucji zostały objęte badaniami jakościowymi i ilościowymi, co pozwoliło scharakteryzować podaż usług edukacyjnych w Małopolsce oraz określić bariery tej podaży.

Charakteryzując stronę podażową kształcenia ustawicznego, warto wskazać, że pierwszą trudnością, jaką napotykamy, jest problem z precyzyjnym oszacowaniem liczby instytucji zaangażowanych w proces kształcenia ustawicznego w Małopolsce. Brak jest bowiem rejestru, w którym byłyby uwzględnione wszystkie takie podmioty. Dostępne źródła danych dla Małopolski (w tym przede wszystkim Rejestr Instytucji Szkoleniowych i inne dane administracji samorządowej) pozwalają stwierdzić, że sieć instytucji szkoleniowych w regionie jest dość rozbudowana, jednak skupia się głównie na obszarach miast, w tym w szczególności w Krakowie.

Kraków stanowi swego rodzaju oazę edukacyjną, uzupełnioną zlokalizowanymi w innych większych miastach regionu wysepkami, reszta terytorium pozostaje zaś w sferze mniej lub bardziej silnego oddziaływania instytucji miejskich. Instytucje kształcące ustawicznie wydają się ponadto silnie różnicowane, zarówno pod względem strukturalnym, jak i jakościowym.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, połowa z działających w Małopolsce instytucji z obszaru kształcenia ustawicznego to podmioty względnie młode – funkcjonujące na małopolskim rynku nie więcej niż 10 lat. Ograniczają one zazwyczaj swoją ofertę do miejscowości, w której działa instytucja, bądź do kilku sąsiednich powiatów (35,2%), do województwa (24,1%), względnie kraju (24,1%), rzadko wykraczając poza obszar Polski (6%). Instytucje o charakterze niepublicznym ograniczają swój obszar działania zazwyczaj do rynku lokalnego. Instytucje publiczne cechuje szerszy zasięg – od kilku powiatów do kilku województw. Duża część instytucji to instytucje względnie małe, zatrudniające na umowę o pracę zaledwie kilka osób. Instytucje (zwłaszcza prywatne) zazwyczaj nie dysponują kadrą szkolącą zatrudnioną na umowę o pracę. Znacznie częściej podstawą zatrudnienia trenerów jest umowa o dzieło/umowa zlecenie (87% badanych podmiotów). Oczywiście, sama wielkość zatrudnienia czy jego forma nie świadczy o potencjale instytucji, zdarza się bowiem, że młode i prężne instytucje działają w ten sposób, iż stosując różne formy outsourcingu, ograniczają koszty i zwiększają efektywność, niemniej wielkość zatrudnienia w połączeniu z (niestety, rzadko podawanymi) informacjami na temat wielkości obrotów oraz skalą działania dają pewne wyobrażenie na temat potencjału instytucji szkoleniowych w regionie.

Kolejną kwestią, którą warto rozważyć, jest kształt oferty szkoleniowej oraz czynniki wpływające na tę ofertę. O ile sama tematyka oferowanych kursów i szkoleń wydaje się oczywista, bowiem odpowiada zazwyczaj wskazywanym potrzebom i celom kształcenia dorosłych, którzy zazwyczaj chcą pozyskiwać wiedzę i uprawnienia w dziedzinie związanej z ich rozwojem zawodowym, o tyle ciekawe może być przyjrzenie się czynnikom, które w pewnym stopniu kształtują ofertę szkoleniową. Według deklaracji badanych instytucji szkoleniowych do czynników, które wpływają na podaż ich usług, należą przede wszystkim: dopasowanie oferty do potrzeb rynku pracy, finansowanie czy dofinansowanie ze środków zewnętrznych (w tym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego czy krajowego Funduszu Pracy); niewielki odsetek kursów zyskał swoją popularność w związku ze zleceniem przeprowadzenia szkolenia przez przedsiębiorców. Trudno jednoznacznie interpretować odpowiedź dotyczącą dopasowania oferty do zapotrzebowania, bo ta wydaje się z jednej strony oczywista, z drugiej zaś niejasna. Interesujące jest natomiast wskazanie na dofinansowanie oferty czy całkowite jej finansowanie jako czynniki wpływające na podaż danej usługi edukacyjnej. Informacja ta, połączona z danymi, które pokazują, że 3/4 objętych badaniami mieszkańców Małopolski, będących w wieku od 18 do 65 lat, wydało w 2008 roku na doksztalcenie mniej niż 100 zł, a w tym 27% nie wy-

dało na ten cel ani złotówki⁴, wskazuje, że finanse publiczne odgrywają bardzo silną rolę w kreowaniu popytu na usługi edukacyjne, a co za tym idzie, oddziałują silnie na ich podaż, bowiem ta dostosowuje się do popytu.

6. Bariery profesjonalizacji i koordynacji działań w obszarze kształcenia ustawicznego

Do barier rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce należą na pewno wskazywane już czynniki ograniczające popyt, mające charakter indywidualny, takie jak niska motywacja do uczenia się i rozwoju, niedostrzeganie potrzeby poszerzania swoich umiejętności czy wreszcie przekonanie, że kształcenie nie wpływa w sposób istotny na poprawę sytuacji zawodowej lub materialnej. Te indywidualne motywacje mają jednak często swoje korzenie w silnie utrwalonych kulturowo sposobach działania, bywają także wzmacniane przez współczesne mechanizmy społeczne bądź gospodarcze. I tak na przykład względnie niska do tej pory innowacyjność polskich przedsiębiorstw sprawiała, że nie miały one potrzeby rozwijać umiejętności swoich pracowników, bowiem zrutynizowane sposoby działania zatrudnionych w zupełności wystarczały do wykonywania powierzonych im zadań. Sytuacja ta będzie się zapewne zmieniać wraz z rozwojem przedsiębiorstw, szerszym dostępem do nowoczesnych technologii, poszerzaniem zakresu współpracy z innymi podmiotami, w tym współpracy międzynarodowej.

Spójrzmy teraz jednak na to, jakie bariery występują po stronie podaźowej kształcenia ustawicznego. Przeglądu takich barier dokonała Magdalena Jelonek w przywoływanym już tutaj opracowaniu poświęconym małopolskim instytucjom szkoleniowym (Jelonek 2008: 70). Bariery te, zidentyfikowane w badaniach jakościowych i ilościowych, podzieliła ona na: wewnątrzinstytucjonalne, związane z niesprawną koordynacją, i systemowe. Przegląd barier oraz ich charakterystykę zaprezentowano na rysunku 5.

6.1. Bariery wewnątrzinstytucjonalne

W tej grupie barier znalazły się przede wszystkim kwestie związane ze sferą finansową funkcjonowania instytucji szkoleniowych. Prawie 65% badanych instytucji szkoleniowych z Małopolski jako barierę rozwoju wymieniło brak wystarczają-

⁴ Badania mieszkańców Małopolski zrealizowane w okresie od maja do czerwca 2009 roku w ramach projektu „Diagnoza sytuacji w zakresie kształcenia i poradnictwa przez całe życie w Małopolsce w kontekście światowego kryzysu gospodarczego”.



Rysunek 5. Bariery utrudniające funkcjonowanie i rozwój instytucji kształcących ustawicznie w Małopolsce

Źródło: M. Jelonek 2008: 70.

cych środków, by rozwijać ofertę czy bazę dydaktyczną, 29,9% – brak środków na poszerzenie oferty o doradztwo zawodowe, a 39,7% brak wiedzy, jak zdobywać fundusze zewnętrzne. Brak środków finansowanych nie jest jednak w tym przypadku jedyną przeszkodą. Badani zwrócili uwagę na brak przepływu wiedzy i informacji pomiędzy instytucjami działającymi w obszarze kształcenia przez całe życie (29,5%), a także na brak wykwalifikowanej kadry uczącej (ze szczególnym uwzględnieniem niektórych dziedzin) (16%) (Jelonek 2008: 71).

6.2. Bariery związane z zarządzaniem instytucjami

Bariery z tego obszaru wiążą się przede wszystkim z różnymi utrudnieniami administracyjnymi, wynikającymi ze sposobu zorganizowania systemu kształcenia ustawicznego, mającymi jednak silny wpływ na merytoryczne działania instytucji oferujących usługi edukacyjne dla osób dorosłych.

Według badanych, istotnym utrudnieniem dla rozwoju instytucji edukacyjnych jest panująca w administracji publicznej biurokracja: jako utrudnienie wymieniło ją 63,3% badanych. Zwracano również uwagę na problemy związane z koordynacją działań podmiotów: brak koordynacji działań instytucji w zakresie kształcenia ustawicznego został wskazany przez 36,1% badanych, podkreślano także źle koordynowany przepływ publicznych środków finansowych między poszczególnymi instytucjami (32,7% badanych). Co ważne, znaczna część badanych przywiązuje dużą wagę do problemu jakości w kształceniu, identyfikując jako barierę rozwoju kształcenia ustawicznego w regionie brak zewnętrznej merytorycznej kontroli nad szkoleniami (13,8%) oraz brak obiektywnego i uznanego systemu akredytacji szkoleń (14,8%). Ponadto aż 21,4% respondentów upatruje barierę rozwoju kształcenia w regionie w braku promocji idei kształcenia ustawicznego przez instytucje publiczne.

Badani zidentyfikowali też szereg dodatkowych negatywnych czynników, takich jak: złe gospodarowanie środkami unijnymi, brak transparentności podejmowanych decyzji, w tym przede wszystkim decyzji dotyczących rozdziału środków finansowych, uprzywilejowanie niektórych placówek, brak informacji na temat potrzeb rynku pracy i lokalnej gospodarki, brak powiązania kształcenia ustawicznego z rynkiem pracy i potrzebami gospodarki (brak myślenia strategicznego w planowaniu działań z tego obszaru), brak współpracy z samorządami, choć ta ostatnia bariera może dotyczyć zarówno klasy barier związanych z koordynacją, jak i tych związanych z samymi podmiotami kształcącymi (Jelonek 2008: 71).

6.3. Bariery o charakterze systemowym

Występowanie barier należących do tej kategorii, a co za tym idzie, ich przezwyciężenie, nie zależy ani bezpośrednio od samych instytucji szkoleniowych, ani od decydentów ze szczebla lokalnego czy regionalnego. Dlatego też określono je mianem barier systemowych. Aby je przezwyciężyć, należy wnikliwie przyjrzeć się problemom, które utrudniają funkcjonowanie instytucji szkoleniowych nie tylko w Małopolsce, ale także w całym kraju, i podjąć strategiczne działania.

Do takich problemów należą na przykład podkreślane przez biorących udział w badaniach jakościowych ekspertów kwestie niespójności terminologicznych występujących w aktach prawnych dotyczących kształcenia ustawicznego, wskazywane już wcześniej kwestie jakości kształcenia i braku jednoznacznych wyznaczników tej jakości, braku koordynacji działań z tego zakresu, brak sprzężenia

między szkolnictwem zawodowym a systemem kształcenia ustawicznego, nieefektywne funkcjonowanie systemu egzaminowania zawodowego, brak grantów na finansowanie działalności administracyjnej instytucji czy bariery ustawowe ograniczające rozwój komercyjnego rynku usług kształcenia ustawicznego (wysokie koszty pracy, niekorzystny system podatkowy itp.). Zdaniem przedstawicieli instytucji objętych badaniami ilościowymi barierą utrudniającą dopasowanie działań szkoleniowych do potrzeb lokalnych rynków pracy jest też odgórne wyznaczanie grup docelowych dla szkoleń finansowanych ze środków publicznych (Jelonek 2008: 72).

7. Wnioski końcowe

Na system edukacji w Polsce powinniśmy patrzeć z perspektywy kształtowania społeczeństwa uczącego się przez całe życie, przygotowanego do tego uczenia się, gotowego takie uczenie podejmować. Wdrażanie polityki *lifelong learning* (LLL) nie powinno jednak ograniczać się do znanego przecież w Polsce od lat kształcenia ustawicznego czy edukacji permanentnej, w ramach których akcentuje się potrzebę stałego rozwoju i doskonalenia, przede wszystkim zawodowego. Jak pisze Stanisław Drzażdżewski, polityka LLL zawiera dwa inne, równie ważne znaczenia, określane jako *lifewide learning* (uczenie się w całej „szerokości” życia, tj. w różnych miejscach i formach, nie tylko poprzez kształcenie w szkołach i szkolenie w podobnych instytucjach), oraz *learning outcomes* (uzyskiwanie efektów uczenia się, czyli poziomu wiedzy, umiejętności oraz zdolności wykorzystania ich w zmieniającym się środowisku społecznym i gospodarczym). Skrót LLL odnosi się do wszystkich tych trzech znaczeń. To zdecydowanie różni LLL od idei kształcenia ustawicznego, która nie była powiązana z takimi pojęciami jak uczenie się pozaformalne (podstawowa według *lifewide learning* forma zorganizowanego uczenia się), system walidacji, transfer kwalifikacji, krajowe ramy kwalifikacji (podstawowe pojęcia z zakresu *learning outcomes*) (por. Drzażdżewski 2009).

Jeśli w ten sposób spojrzymy na uczenie się przez całe życie, ujmując wszystkie trzy jego znaczenia, zaczniemy doceniać nie tylko edukację formalną, ale i kształcenie pozaformalne i incydentalne. Te formy kształcenia cechują się bowiem elastycznością, której brakuje systemowi edukacji formalnej, są bardzo dobrze dostosowane do kształcenia dorosłych, którzy mają inne potrzeby, inne doświadczenia i nie chcą być traktowani jak dzieci czy młodzież. Jednocześnie, dzięki trwającym w Europie i w Polsce pracom nad walidacją kwalifikacji uzyskiwanych w sposób nieformalny, kształcenie pozaformalne i nieformalne może być sposobem zdobywania wiedzy i umiejętności, które jednostka może potwierdzić, jeśli tylko będzie miała taką potrzebę. Tworzenie systemu walidacji pokazuje, że coraz większa jest też świadomość, że w procesie kształcenia chodzi przede wszystkim o efekty

w postaci nabytych kompetencji – zarówno *stricte* zawodowych, jak i ogólnych – a nie o sposób nabycia tych kompetencji. Kluczowe zatem pozostaje zdefiniowanie kompetencji, jakie winny być kształtowane na poszczególnych etapach kształcenia i konsekwentne działanie mające na celu ich kształtowanie.

Uczenie się przez całe życie jest jednak nie tylko możliwością, przed którą staje współczesny człowiek, ale i swego rodzaju koniecznością, z którą każdy winien się liczyć. W praktyce oznacza to, że system edukacji formalnej stanowi zaledwie pierwszy etap uczenia się, nie zaś etap końcowy. Kwalifikacje i kompetencje nabyte w ramach kształcenia szkolnego bardzo szybko się dezaktualizują, zatem podstawową umiejętnością, jaką powinien nabywać uczeń i student w ramach edukacji formalnej, jest umiejętność uczenia się i gotowość do tego w ciągu całego życia.

Zaprezentowane na początku tego opracowania wskaźniki monitorujące postępy Wspólnoty Europejskiej i krajów członkowskich w realizacji celów lizbońskich z dziedziny kształcenia i szkoleń pokazują, że choć nasz kraj osiąga dobre wyniki w zakresie edukacji formalnej, daleko nam do europejskich i światowych liderów w tworzeniu systemu uczenia się przez całe życie. Jak pokazują dane dotyczące poziomu uczestnictwa w doksztalcaniu się mieszkańców Małopolski, poziom tego doksztalcania jest nie tylko niski, ale i bardzo silnie zróżnicowany w poszczególnych grupach wyznaczonych przez zmienne społeczno-demograficzne. Doksztalcają się więc przede wszystkim ci, których poziom wykształcenia jest i tak wysoki, a zatem pogłębia się dystans pomiędzy tymi, którzy mają wysokie kompetencje, a tymi, których kompetencje są bardzo niskie. Kształcą się raczej osoby młode niż starsze, jednak niepokojące jest to, że nie doksztalcają się osoby młode o niskim poziomie wykształcenia, bowiem mogą one być łatwiej podatne na wykluczenie z rynku pracy. Podkreślić jednak należy zidentyfikowany w badaniach jakościowych pozytywny stosunek mieszkańców do uczenia się i rozwoju, postrzeganego jako integralny element życia. Pozytywne jest też traktowanie doksztalcania jako inwestycji we własny rozwój. Fakt, że od takiej inwestycji oczekuje się zysków w postaci poprawy własnej sytuacji zawodowej i materialnej, też wydaje się dobrym prognostykiem na przyszłość.

Nie ulega wątpliwości, że w ciągu ostatnich 20 lat rynek usług szkoleniowych w Polsce rozwijał się bardzo dynamicznie, nie tylko pod względem ilościowym, ale i pod względem dywersyfikacji oferty, lepszego dostosowania jej do potrzeb klientów, zwracania uwagi na jakość świadczonych usług. Przykładem takich działań pro jakościowych jest choćby opracowany przez Polską Izbę Firm Szkoleniowych *Kodeks Dobrych Praktyk*, który powstał dzięki oddolnej inicjatywie środowiska, stanowiąc w pewnym sensie przeciwwagę dla sformalizowanych procedur akredytacyjnych stosowanych przez kuratoria oświaty. Opisane w ostatniej części tego opracowania bariery utrudniające rozwój instytucji szkoleniowych w Małopolsce pokazują jednak, że budowanie spójnego, przejrzystego i efektywnego systemu kształcenia przez całe życie nie będzie procesem prostym ani krótkotrwałym. Będzie bowiem wymagało nie tylko zmiany istniejących rozwiązań prawnych, doprecyzowania kluczowych pojęć, zagwarantowania odpowiednich środków,

ale i dokonywania zmian mentalnościowych, obejmujących nie tylko zmiany stosunku do kształcenia potencjalnych uczestników tego procesu, ale i zmiany mentalności tych, którzy system kształcenia tworzą i nim zarządzają. Nawiązując do tytułu tego opracowania, można zatem stwierdzić, że w obszarze kształcenia przez całe życie w Polsce mamy jeszcze ciągle do czynienia raczej z płynną, nie do końca określoną rzeczywistością niż ze spójnym systemem. Ponadto perspektywa, jaką wyznacza spojrzenie na system edukacji jako na system uczenia się przez całe życie, choć stopniowo przyswajana, wydaje się jeszcze niewystarczająco uwzględniona.

Literatura

- M. Boni (red.). 2009. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Commission of the European Communities. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, 30.10.2000. Jest to dokument Komisji Europejskiej, dostępny on-line: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, stan z dnia 21.09.2010.
- E. Drogosz-Zabłocka. 2008. *Kształcenie ustawiczne – model na przyszłość?* [w:] J. Górniak, B. Worek (red.), *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- S. Drzażdżewski. 2009. *Prace nad krajową strategią uczenia się przez całe życie*. Materiał niepublikowany.
- J. Górniak, M. Jelonek, S. Krupnik, K. Łukasiewicz, B. Worek. 2007. *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach mieszkańców. Raport z drugiego etapu badań naukowych: badania jakościowe*. Kraków. Dostępny on-line: <http://www.wrotamalopolski.pl/NR/rdonlyres/771C43B6-B980-462A-B9C4-FE752D907124/373374/1.pdf>, stan z dnia 21.09.2010.
- GUS. 2003. *Badanie Aktywności Edukacyjnej Dorosłych*.
- GUS. 2006. *Badanie Aktywności Edukacyjnej Dorosłych*.
- GUS. 2009. *Aktywność ekonomiczna ludności Polski, IV kwartał 2008*.
- M. Jelonek. 2008. *Potencjał podaży: analiza małopolskich instytucji kształcących ustawicznie* [w:] J. Górniak, B. Worek (red.), *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- S. Krupnik, A. Szczucka. 2008. *Kształcenie pracowników w małopolskich przedsiębiorstwach* [w:] J. Górniak, B. Worek (red.), *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- A. Kwiatkiewicz. 2006. *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: SGH.
- P. Lengrand. 1995. *Obszary permanentnej samoedukacji*. Warszawa: TWP.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1998. *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa: WSiP.
- J. Półturzycki. 2006. *Niepokój o edukację ustawiczną*, „E-mentor”, nr 2, za: http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=14&id=272, stan z dnia 13.07.2009.
- Raport Rady Unii Europejskiej. 2008. *Projekt wspólnego sprawozdania Rady i Komisji z postępów w realizacji programu prac „Edukacja i szkolenie 2010”, „Uczenie się przez całe życie dla wiedzy, kreatywności i innowacyjności”*, Bruksela: Rada Unii Europejskiej.
- Sprawozdanie z wdrażania programu „Edukacja i szkolenie 2010” w Polsce w okresie maj 2005 r. – maj 2007 r.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- B. Worek (red.). *Kształcenie przez całe życie: perspektywa Małopolski*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.