

*Barbara Mrówka**

Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych

Szybki postęp w dziedzinie technologii, informacji i komunikacji ma istotny wpływ na wszystkie dziedziny indywidualnych i zbiorowych działań człowieka w skali branżowej, regionalnej, narodowej czy międzynarodowej. Rozwój środowiska pracy z wykorzystaniem nowych możliwości związanych z rozwojem *know how* staje się wyzwaniem dla współczesnego społeczeństwa informacyjnego i pociąga za sobą konieczność zmian w organizacji pracy, zarządzaniu i polityce dotyczącej przygotowania zasobów ludzkich do pracy w gwałtownie zmieniających się, wraz ze zmianami technologicznymi, przedsiębiorstwach prywatnych i państwowych.

Równocześnie, wraz z rozszerzaniem Unii Europejskiej, postępuje proces globalizacji w większości dziedzin, w tym również edukacji. Stawia to systemy kształcenia we wszystkich państwach członkowskich UE oraz kandydujących do Unii przed nowymi wyzwaniami.¹ Współpraca pomiędzy szkołami organizowana na zasadzie partnerstwa, przy udziale specjalnie przygotowanych konsultantów oraz specjalistycznych ośrodków, może zmienić oblicze całego procesu kształcenia, ale prawdopodobnie przede wszystkim zmieni modele kształcenia ustawicznego.

Nie ma dotąd określonej jednej całościowej infrastruktury, ani ogólnie przyjętych i zaakceptowanych zwyczajów, języków i systemów edukacyjnych, zarówno w formie, jak i w treści. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na jeden z tych obszarów w dziedzinie edukacji, którego wpływ w przyszłości będzie prawdopodobnie decydował o profesjonalizmie kadr w naszej gospodarce,

* Dr **Barbara Mrówka** – Urząd Komitetu Integracji Europejskiej; radca ministra.

¹ W Unii Europejskiej podstawowym dokumentem umieszczającym edukację w szerokim kontekście zmian społecznych i cywilizacyjnych jest tzw. *Biała Księga Społeczna: Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward Into the 21st Century*, European Commission, Brussels 1994.

tj. na kształcenie ustawiczne lub tzw. uczenie się przez całe życie.² Interesujące może okazać się ustalenie głównych trendów (oraz inspirujących je oddziaływań) w rozwoju kwalifikacji zawodowych oraz w kształceniu ustawicznym realizowanym w ramach studiów technicznych, ze szczególnym uwzględnieniem inżynierów, a także relacji uczelnia – przemysł.

1. Podstawowa edukacja zawodowa

Wchodzenie młodych ludzi na rynek pracy w Polsce jest dziś procesem dla nich ryzykownym. Brak rozbudowanej infrastruktury i ograniczone możliwości kształcenia ustawicznego oraz szybkie i intensywne zmiany technologiczne, a także ekonomiczne powodują, że kwalifikacje uczniów kończących obecnie szkoły zawodowe ulegają dewaluacji. Wśród absolwentów i młodych pracowników panuje atmosfera niepewności co do ich przyszłości zawodowej.

Uczniowie kończący szkoły zawodowe najczęściej kontynuują naukę w technikach zawodowych dla dorosłych lub kończą edukację na tym etapie. Jednak nawet po skończeniu technikum młodzi ludzie posiadają głównie wiedzę teoretyczną. Rzadko wiedza ta jest poparta umiejętnościami praktycznymi, które potencjalni pracodawcy zazwyczaj preferują. Z kolei zgłaszający się do pracy absolwenci najczęściej sami nie posiadają środków, żeby w siebie dalej inwestować. W efekcie, stają się coraz mniej konkurencyjni na rynku pracy w Polsce, co w perspektywie może oznaczać zajmowanie podrzędnych pozycji również na europejskim rynku pracy.

Kolejny problem to długość cyklu kształcenia. Bez upowszechnienia zmian w systemie edukacji powodujących przyspieszenie procesu edukacji zawodowej nie będzie możliwe profesjonalne przygotowanie polskich przedsiębiorstw i ich kadr do bardziej efektywnej i szybszej integracji gospodarki polskiej z gospodarką europejską. Potrzebne jest wypracowanie metod i sposobów pozwalających w niezbyt odległej przyszłości na dostosowywanie się Polaków do wymogów europejskich pracodawców.

Poprawa jakości kształcenia zawodowego powinna następować również na drodze adaptacji treści i metod kształcenia zawodowego do standardów europejskich poprzez określenie wspólnego modelu kształcenia, polepszenie czytelności praktyk zawodowych, legislacji, a w szczególności uporządkowanie spraw związanych z uprawnieniami do wykonywania zawodu w różnych krajach (dotyczy to np. zawodu architekta czy inżyniera) itd. Pozwoli to, z jednej strony, czerpać korzyści z ułatwień mobilności zawodowej w Europie w ramach

² Sformułowania „kształcenie ustawiczne” i „uczenie się przez całe życie” są tu traktowane zamiennie i odpowiadają angielskim terminom „*continuing training*” i „*lifelong learning*”.

adaptacji do zmian związanych z ewolucją jednolitego rynku pracy, a z drugiej strony – ułatwi wejście Polaków na europejski rynek pracy.

Procesy te zostały zapoczątkowane w latach 90. m.in. poprzez działania podjęte i kontynuowane w ramach programu TEMPUS finansującego np. prace związane z harmonizacją programów dla zawodów medycznych. Zapoczątkowano wprowadzanie zmian w sztywnym systemie studiów, co przygotowuje uczelnie polskie, wzorcem krajów Unii, do wzajemnego uznawania dyplomów. Bez wątplenia przyczyni się to do ułatwienia mobilności studentów i zwiększy ich możliwości studiowania w innych krajach europejskich. Trwa już m.in. wprowadzanie systemu punktowego na wielu wydziałach wyższych uczelni i zaawansowane są przygotowania do powszechnego wprowadzenia wzajemnego uznawania okresów studiów oraz transferu punktów zaliczeniowych na podstawie tzw. Systemu Transferu Punktów Zaliczeniowych (European Credit Transfer System). W związku z otwarciem programu ERASMUS dla Polski pojawiły się bowiem możliwości przyjazdu do polskich uczelni studentów z krajów Unii oraz analogicznie – odbywania przez polskich studentów części nauki na uniwersytetach Europy Zachodniej bez konieczności dodatkowego zaliczania przedmiotów.

Na poziomie lokalnym gospodarki również pojawiają się nowe trendy rozwoju, kształtując tym samym nowe zapotrzebowanie na pracowników. Otwierają się nowe możliwości dla inwestorów zagranicznych, którzy w coraz większym zakresie będą potrzebować wykwalifikowanej siły roboczej i od jej istnienia uzależniać swoją obecność na danym terenie. Zapowiedź takiej nowej tendencji stanowi na przykład decyzja o lokalizacji fabryki samochodów General Motors właśnie w Katowickiej Specjalnej Strefie Ekonomicznej, co ma związek z zapleczem akademickim, jakie tworzy tam Politechnika Gliwicka. Innym przykładem może być współtworzenie przez Motorollę „Krakowskiego Parku Technologicznego”, który ma w założeniu rozwijać branże oparte na nowoczesnych technologiach wytwarzania produktów i usług (technologie i techniki wysokiej próżni, technologie związane z ochroną środowiska oraz niekonwencjonalnymi źródłami energii, technologie informatyczne i telekomunikacyjne, ochrony zdrowia, inżynierii medycznej itd.). Powinno się umożliwić zdobywanie przez pracowników potrzebnych kwalifikacji w lokalnych ośrodkach szkoleniowych działających na potrzeby regionu, ale w zgodzie ze standardami europejskimi. Takie kwalifikacje będą bowiem łatwiej rozpoznawalne dla inwestorów zagranicznych. Na dzień dzisiejszy pojawiają się już sygnały o braku wysoko wykwalifikowanych pracowników jako coraz bardziej widocznej bariery ograniczającej napływ inwestycji zagranicznych do Polski.

Zmienionych zasad kształcenia i przygotowania do zawodu wymagają też kadry menedżerskie. Wpływ ich stanu umiejętności na zdolność gospodarki do sprostania konkurencji europejskiej nie potrzebuje już udowadniania. Podnoszenie kwalifikacji kadr kierowniczych staje się zagadnieniem coraz ważniejszym dla

polskiego przemysłu w okresie najbliższych lat, zwłaszcza w perspektywie członkostwa w UE. Nieprzypadkowo profesorowie Harvard Business School, F.Aguillar i G.Lovemna w badaniach na temat wyzwań menedżerskich w krajach Europy Środkowej i Wschodniej za jeden z najważniejszych elementów analizy uznali kompetencje kadry kierowniczej. Wśród obszarów szczególnie wymagających dokształcania wymienili zaś przede wszystkim: zarządzanie strategiczne, marketing, zarządzanie finansami i inwestycjami oraz zarządzanie zasobami ludzkimi. Tymczasem z przeprowadzonych w Polsce badań wynika, że nasi menedżerowie w większości nie mają profesjonalnego przygotowania do pracy (co trzeci menedżer nigdy nie uczył się zarządzania).³

Istotny próg kształcenia jako element uzyskiwania konkurencyjności gospodarki to większa aktywność we współpracy szkolnictwa wyższego z przemysłem. Uniwersytety i uczelnie techniczne mają do spełnienia strategiczną rolę we wspomaganium firm na rzecz wydobywania nowej wiedzy z praktycznych doświadczeń pracowników tak, aby wiedza ta mogła być stosowana przez nich w nowych i całkowicie nieprzewidzianych okolicznościach. Z instytucji nastawionych przede wszystkim na młodych absolwentów szkół średnich uczelnie będą stawać się coraz częściej głównym ogniwem w kształceniu się przez całe życie dla wykwalifikowanej kadry profesjonalistów, zmuszonych wciąż aktualizować i doskonalić swoje umiejętności wobec szybko zmieniającego się otoczenia. Firmy i pracodawcy coraz powszechniej będą zwracać się właśnie do nich. Uczelnie staną się dla przedsiębiorstw i ich pracowników instytucjami koncentrującymi się na tych obszarach uczenia się przez całe życie, które mogą dać w rezultacie zmianę, wzrost, ulepszenie i rozwój. Z jednej strony, żeby sprostać temu zadaniu, uczelnie będą zmuszone do dopasowywania swoich celów edukacyjnych do przedsięwzięć i zmian wyznaczających aktywność produkcji, stosownie do innowacji technologicznych i zmian procesów ekonomicznych. Z drugiej strony, będą podejmować taką współpracę, postrzegając ten typ kształcenia jako inwestycję, która przyniesie trwałe korzyści.⁴ Przykładem takich działań w ostatnich latach stały się m.in. „Targi Pracy” organizowane przez szkoły wyższe (Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa) we współpracy ze środowiskami biznesu czy coraz powszechniejsze

³ Zob. badania menedżerskie Pracowni Badań Społecznych w Sopocie we współpracy z Coopers & Lybrand w: W.Fraćkowiak, J.Żak, *Wiedza przychodzi wraz z awansem*, „Rzeczpospolita”, 05.09.1997.

⁴ Współpraca uczelni z przemysłem jako element rozwoju potencjału edukacyjnego szkół wyższych, a jednocześnie czynnik sprzyjający ich ściślejszym związkom z rynkiem pracy od początku procesu transformacji znajdowała się w polu zainteresowań zarówno MEN, jak i Komisji Europejskiej, co znalazło swój wyraz w priorytetach programu TEMPUS promujących związki uczelni z przemysłem, zarówno na poziomie regionalnym, jak i lokalnym. Zob. *Współpraca uczelni z przedsiębiorstwami w Programie TEMPUS. Refleksje.*, Biuro TEMPUS, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, wrzesień 1996.

praktyki zapraszania wiodących polskich przedsiębiorców i menedżerów do prowadzenia zajęć na renomowanych uczelniach.

Na tych m.in. problemach koncentruje się „Wstępny raport Grupy Roboczej ds. Uczenia się i Kształcenia przez Całe Życie” przygotowany we wrześniu 1997 r. w ramach programu SOCRATES.⁵ Jego autorzy zwracają się do osób tworzących politykę w przedsiębiorstwach, stowarzyszeniach zawodowych, związkach zawodowych, uniwersytetach, rządach poszczególnych państw oraz do władz Unii Europejskiej. Krótko mówiąc, kierują swoje uwagi do wszystkich, którzy mają wpływ na sterowanie programami uczenia się przez całe życie i są władni wpływać na te programy poprzez działania praktyczne, zarówno na poziomie infrastruktury, jak i poprzez codziennie przedsiębrane środki.

W kontekście dyskusji podjętej w raporcie warto także w Polsce zwrócić uwagę na zagadnienia w zasadzie jeszcze nie podejmowane, a warte odnotowania. Rzecz idzie mianowicie o rozwój systemów kształcenia uaktywniających inżynierów tak, aby nieustannie rozwijali swoje kompetencje i umiejętności oraz przygotowywali się do zajmowania kierowniczych stanowisk w swoich przedsiębiorstwach lub organizacjach. Chodzi w szczególności o to, żeby dać im możliwości sterowania własnym programem uczenia się, badań i studiów, a także zdobywania wiedzy i kwalifikacji, w więc korzystania z możliwości uczenia się przez całe życie.

2. Kształcenie ustawiczne a edukacja sformalizowana

Skupiając się na problematyce rozwoju umiejętności uczenia się raczej niż nauczania łatwo zauważyć, że pierwszym źródłem podstawowego uczenia się, nowej wiedzy i zdobywania nowych kompetencji jest zawodowe doświadczenie w miejscu pracy, włączając w to udział w badaniach rozwojowych. Siłą napędową nieprzerwanego zawodowego uczenia się pracowników są organizacje zatrudniające – przedsiębiorstwa. Jako ostateczni wykonawcy procesów technologicznych występują bowiem w tych przedsiębiorstwach ludzie. Dla nich z kolei coraz bardziej niezbędną kwalifikacją życiową jest indywidualne zaangażowanie i umiejętność zabiegania o utrzymywanie swojej zdolności do zatrudnienia w ciągle zmieniającym się świecie, w warunkach gwałtownego postępu technologii i rozwoju przedsiębiorczości.

Poziom osobistej odpowiedzialności za samego siebie wzrasta właśnie w procesie kształcenia. Szkoła jako taka, ze swoim sformalizowanym programem,

⁵ Por. Raport grupy roboczej ds. uczenia się przez całe życie i kształcenia ustawicznego w składzie: Christopher Padfield, Walter Schaufelberger, Allan Dresling, Alexander van den Eijnde, Antonio Fernandes, Georges Mauret, Juhani Rautiainen oraz Katriin Schrey, *SOCRATES – Thematic Network in Engineering Education, Higher Engineering Education for Europe*, H3E., Brussels 1997.

charakteryzuje się bowiem raczej małymi możliwościami wyboru, szczególnie na wczesnych etapach. Pozwala na nauczenie się jedynie bardzo podstawowego materiału i uzyskiwanie zasadniczych zaledwie umiejętności. Możliwości wyboru wzrastają na wyższych uczelniach, aczkolwiek i tam proces kształcenia bywa zdominowany przez pedagogikę, która wciąż stawia akcent na kompletność i spójność procesu zdobywania wiedzy. Niewiele uniwersytetów usiłuje kompleksowo rozwijać zdolności studentów pozwalające na odkrywanie ich własnych możliwości i uzyskiwanie wszechstronnych umiejętności przez np. pracę nad projektami interdyscyplinarnymi. Tak np. politechniki kształcące inżynierów są zazwyczaj nastawione na dziedziny techniczne. W praktyce natomiast mało jest problemów, które można rozwiązać poruszając się wyłącznie w tych dziedzinach. Stąd bardziej powszechną tendencją powinno stać się udzielanie pomocy studentom w zdobywaniu podstawowych umiejętności życiowych na równi z mistrzostwem zawodowym. Programy nauczania w uczelniach technicznych wymagają w związku z tym dalszego rozszerzenia o dziedziny społeczne, takie jak psychologia stosunków międzyludzkich czy kompetencje i umiejętności menedżerskie.⁶

Wydaje się, że prawie całkowitą wolność wyboru programu studiowania najłatwiej zapewnić studentom kontynuującym swoją edukację w systemie kształcenia ustawicznego, którzy dzięki pewnemu doświadczeniu zawodowemu są w stanie określić pola swoich zawodowych zainteresowań i brakujących kompetencji. Ta w praktyce nieograniczona możliwość określania swoich potrzeb edukacyjnych powoduje jednak, że trudno mówić o spójnym podejściu do problemu ustawicznego kształcenia. Jedyne wyjątek stanowią w tym względzie środowiska wspólnotowe lub profesjonalne, jednak za cenę odizolowania (celowego, ale czasowego) ich od dokonujących się zmian. W kształceniu ustawicznym ważne jest więc wyjście poza system szkolny. Doświadczeni profesjonaliści, dorośli chcą uczyć się przez uczestniczenie, przez stosowanie wiedzy i umiejętności, a nie jedynie przez wykład. Nie mają już czasu zdobywać wiedzy, której nie będą stosowali. To, jakie podjąć moduły, określa ich działanie.

Zwraca w tym miejscu uwagę zagadnienie, które można określić jako problem demokratyzacji kształcenia. „Kształceniowy deficyt” nie dotyczy bowiem

⁶ Praktycznym przykładem konieczności wychodzenia poza tradycyjne kompetencje techniczne są wymagania stawiane przez pracodawców, zwłaszcza w międzynarodowych korporacjach. Obejmują one m.in. inicjatywę własną, zdolności przywódcze, umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności komunikowania się, umiejętność pracy w zespole, kreatywność i innowację, a także ustalanie oraz realizację priorytetów. Informację na ten temat można znaleźć m.in. w: *Przewodnik dla planujących karierę*, przygotowanym przez Procter & Gamble we współpracy z AICES, 1997.

jedynie ludzi młodych, ale odnosi się do ogromnej liczby pracowników (w tym kadry kierowniczej i profesjonalistów) na etapie zarówno ich wczesnej, jak i zaawansowanej kariery. Stąd w społeczeństwie bazującym na wiedzy zarówno uczelnie, jak i współpracujący z nimi partnerzy, będą rozwijać bardzo wyrafinowane metody podtrzymywania tej chęci do studiowania w ciągu całego dorosłego życia, w związku z pracą i poza nią. Poza tym nie należy zapominać, że „kształceniowy deficyt” można odnieść również do tzw. propozycji drugiej szansy - tym terminem można objąć również tę niemałą część młodzieży i dorosłych, u których aspiracje edukacyjne, z różnych powodów, nie mogły zostać zrealizowane przed rozpoczęciem pracy zawodowej lub też ujawniły się wraz z doświadczeniem zdobywanym w trakcie poruszania się na rynku pracy.

Opinie na temat kształcenia się i szkolenia przechodzą obecnie rewolucję. Tradycyjne uniwersytety czują się zagrożone, bo po raz pierwszy zaczyna się mierzyć jakość kształcenia; brane są pod uwagę opinie studentów, a w większości rozwiniętych krajów europejskich ich finansowanie zależy od osiągniętych wskaźników jakości. Uczelnie i przemysł współpracują ze sobą w zakresie nowych metod zarówno prowadzenia badań, jak i uczenia studentów, w zamian za co przemysł finansuje coraz większą część budżetu edukacyjnego. W większości krajów wysoko rozwiniętych od studentów oczekuje się też coraz większej partycypacji w kosztach kształcenia. Jednocześnie zmienia się przekrój społeczny studiujących. Coraz więcej dorosłych podejmuje studia, bo coraz powszechniejsze stają się systemy wieczorowe i zaoczne oraz kształcenie ustawiczne. Z drugiej strony, skróceniu ulegają studia uniwersyteckie, przez co zachęca się młodych profesjonalistów do szybszego podejmowania pracy i do łączenia edukacji ustawicznej z kształcącą aktywnością zawodową. Studia uniwersyteckie kończą się egzaminami, nie pretendującymi do szacowania zdolności kandydatów do stosowania zdobytej wiedzy w kontekście profesjonalnym, który to kontekst oprócz krytycznego podejścia wymaga także umiejętności syntezy, projektowania, kreatywności. (Pewne różnice między kształceniem długo- i krótkoterminowym nie są w tym przypadku znaczące.)

Profesjonalne kształcenie inżynierów różni się zasadniczo od kształcenia ogólnego. Brak w nim dotąd uzgodnionych norm, zarówno jeśli chodzi o treść, jak i o metodę, pozwalających na standaryzację umiejętności i zdobytych kwalifikacji. W świecie toczy się obecnie szeroka dyskusja nad edukacją ustawiczną tej grupy profesjonalistów, jako że jej potrzeba stała się aksjomatem dla całego rozwoju profesjonalnego. Nie ulega wątpliwości, że podstawy dla uczenia się przez całe życie należy kłaść w trakcie kształcenia ogólnego. Tymczasem uczenie, jak się uczyć, jest trudne i pracochłonne; nie zostało jeszcze w dostatecznym stopniu uwzględnione w programach studiów akademickich.

Zbyt często jeszcze wzorcowy model przedstawiania materiału studentom zakłada wysoce zorganizowany, całkowicie odciążający studentów sposób prezentacji, bez potrzeby wyszukiwania materiału i samodzielnego dochodzenia do konkluzji. Model ten nie sprzyja rozwojowi samodzielnego uczenia się, nie przygotowuje do reagowania na zmieniające się okoliczności i bodźce. Tymczasem uczenie, jak się uczyć, jak uzupełniać wiedzę o zmieniającym się otoczeniu jest ważniejsze niż nauczanie przedmiotu, szczególnie w przypadku inżynierów, dla których wiedza profesjonalna bardzo szybko zmienia się w związku ze zmianą technologii.

Nauczanie przedmiotów technicznych pod tym względem jest na wyższych uczelniach niejednokrotnie bardziej ułomne niż nauczanie przedmiotów humanistycznych czy artystycznych. W tych ostatnich częściej zakłada się, iż studenci będą poszerzali swoją wiedzę poprzez czytanie (doczytywanie) literatury przedmiotu, wybieranie informacji z różnych źródeł i w ten sposób będą dochodzili do niektórych wniosków sami, poprzez uzupełnianie niekompletnych danych oraz wnioskowanie.

Kształcenie w zakresie przedmiotów technicznych jest często niewystarczające, aby przygotować studentów do szukania wiedzy dla siebie, uzupełniania informacji o zmieniającej się rzeczywistości. Takie liniowe podejście może leżeć u podstaw jednego z najbardziej naglących problemów stojących przed kształceniem inżynierów nie tylko w Polsce, ale także i w innych krajach europejskich: politechniki i inne uczelnie techniczne nie potrafią przyciągnąć zbyt wielu bystrych, kreatywnych studentów, w tym dziewcząt. Ci młodzi ludzie po prostu nie uznają za interesującą dziedzinę, w której zawsze okazuje się istnieć „prawidłowa odpowiedź”, a własne poszukiwania traktowane są jako hobby.

Wynika stąd również i taki problem, że profesjonalne działanie wymaga od nas „holistycznych” odpowiedzi na codzienne problemy. Politechniki są natomiast dumne z podziału na szczegółowe specjalności, a wielu profesorów nie może bądź nie potrafi łączyć ich w jedną całość, koncentrując się tylko na swojej dziedzinie. Jak więc tego typu uczelnie mogą oferować zintegrowane kształcenie, skoro same nie posiadają zintegrowanych systemów?

3. Studia jako baza kompetencji profesjonalnych

Każdy z nas zna poczucie powiększającego się rozziwu między powstawaniem wiedzy a własnymi umiejętnościami i pamięcią. Wiedza zdobywana na uczelniach jest jedynie małą częścią naszego wyposażenia profesjonalnego. Nie tylko w Polsce narzeka się, że uniwersytety i politechniki budują podstawy zdolności pojmowania, ale nie nauczają umiejętności zawodowych czy *know how*. Te ostatnie najlepiej rozwijają się w pracy, a najefektywniej, kiedy na

miejscu dostępne są mniej lub bardziej sformalizowane możliwości dokształcania się i konsultacji.

W miarę rozwoju umiejętności posługiwania się profesjonalną wiedzą i nowymi technologiami powodującymi gotowość do podjęcia pracy na wyższym stanowisku, wraz z większym zakresem odpowiedzialności powstaje nowa potrzeba zwiększenia zasobu wiedzy i zakresu rozumienia w granicach swojej dziedziny. Taka wiedza nie powinna być włączana uczniom w szkołach czy na uczelniach. Nie miałyby odniesienia do osobistego doświadczenia i byłaby bardzo słabo rozumiana oraz zapamiętana. Taka wiedza wymaga przyswajania krok po kroku, w miarę potrzeby, w kontekście pracy, a także w kontekście indywidualnych i społecznych aspiracji dotyczących rozwoju przyszłej kariery. Ponadto, w miarę dojrzewania zakres dziedzin, z których przychodzi czerpać wiedzę, staje się coraz szerszy. Osoby dłużej działające w interdyscyplinarnym środowisku w niewielkiej mierze odwołują się bezpośrednio do materiału wyuczonego na uczelni. Najchętniej korzystają z umiejętności krytycznego myślenia i udzielania kreatywnych odpowiedzi, które nabyli w trakcie zdobywania doświadczenia zawodowego. Właśnie w wyniku takiego procesu tworzą się wysoko wykształceni profesjonalisci z dużą kulturą, która nie wykształciłaby się wyłącznie w wyniku powstających *ad hoc* inicjatyw szkoleniowych.

O tym, jak mocno europejskie uniwersytety są zaangażowane w prowadzenie formalnych studiów zamiast w kwestie istotne z punktu widzenia przygotowań do wykonywania zawodu, może świadczyć chociażby zwyczajowo stosowany styl oceniania. Istnieją z reguły dwie szerokie kategorie: standardowy procent studentów, którzy nie zdają oraz standardowy procent tych, którzy otrzymują stopień „celujący”, z całą resztą pośrodku. Doświadczenie pokazuje bowiem, że dla niezmiennego poziomu studentów rozpoczynających studia prawie stały procent studentów uczy się tak słabo, że nie mogą zdać i prawie stały procent studentów zdaje z dosyć wysoką oceną.

Z punktu widzenia problemów kształcenia ustawicznego jest to bardzo trudna sytuacja. Poza systemem edukacji formalnej w zasadzie nie ma bowiem absolwentów charakteryzujących się tym samym poziomem profesjonalizmu. Odniesienie się do kryteriów oceniania zakłada w tym kontekście ustalenie jasno określonych celów edukacyjnych już na początku programu i szacowania według nich potrzeb w tym zakresie. W kształceniu ustawicznym wychodzącym od ustalenia pewnego zastanego poziomu profesjonalnych umiejętności taka ocena daje szansę na efektywniejsze wyniki i pomaga ustalić spodziewane osiągnięcia tak, aby ich ocena mogła być przeprowadzana wiarygodnie i przejrzysto. Ten system pozwala też poszczególnym jednostkom poddać się takiej ocenie wtedy, kiedy czują się do niej przygotowani nawet w tych przypadkach, gdy mają poczucie, że stały się ekspertami w jakiejś dziedzinie

drogą samodzielnych studiów lub poprzez doświadczenie. Osoby te mogą być oceniane bez potrzeby uczęszczania na jakiegokolwiek kursy. Niektóre uczelnie mogłyby tu pełnić rolę jedynie arbitra w zakresie oceny zdobytej samodzielnie wiedzy, a niekoniecznie instytucji prowadzącej. (Co jednak, o czym nie należy zapominać, może stanowić dla nich pewne zagrożenie, jako że zazwyczaj są one zainteresowane prowadzeniem usług edukacyjnych w ramach systemu kształcenia ustawicznego.)

4. Bliski związek nauczania i badań

Na coraz bardziej zintegrowanym rynku Unii Europejskiej badania prowadzone przez same firmy są generalnie badaniami rozwojowymi. Przedsiębiorstwa preferują współpracę z uniwersytetami i politechnikami głównie przy badaniach długoterminowych. Zakres oraz tempo technologicznego i naukowego postępu w przedsiębiorstwach wymaga bowiem zatrudniania do tych prac znacznej liczby wysokiej klasy fachowców, co z reguły znacznie przekracza możliwości uczelni. „Centrum dowodzenia” badaniami technologicznymi znajduje się więc przede wszystkim w firmach. Nawet podział na nauki teoretyczne i stosowane staje się w tym przypadku nieistotny, bowiem zainteresowane firmy są w stanie przejść i zastosować produkty badań laboratoryjnych w zasadzie natychmiast po tym, jak tylko ujrzą one światło dzienne.

Badania prowadzone w ramach uniwersytetów mają znacznie szerszą formułę. Zawierają w sobie ważki element kształcenia: odkrywanie, przyswajanie, uporządkowywanie i zastosowanie wiedzy z najróżniejszych źródeł oraz konstruowanie wyjaśniającej ją struktury teoretycznej. Bez takiego kontekstu „uniwersyteckiego uczenia się” w trakcie prowadzenia badań, przedmioty byłyby w zasadzie niemożliwe do przyswojenia. Jednym z głównych zadań kadry uczelnianej w stosunku do społeczeństwa jest praca nad złożonością i zróżnicowaniem tworzonych przedmiotów, porządkując je i ograniczając do łatwo zrozumiałych ujęć, możliwych do ogólnego przyjęcia i nauczania.

Ta szersza formuła badań odzwierciedla ważną odpowiedzialność ponoszoną przez uczelnie. Prowadzony przez nie proces kształcenia się poprzez badania i refleksje jest bardzo wszechstronny. Może służyć doskonaleniu profesjonalnego rozwoju na wysokim poziomie i w rezultacie kształtować profesjonalne zainteresowania tak, aby umożliwić sterowanie własnym rozwojem. Ostatecznie służy to, z jednej strony, samym doskonalącym swoje zawodowe umiejętności, a z drugiej strony – firmie poprzez poprawianie jej konkurencyjności.

5. Rola uniwersytetów w uczeniu się opartym na doświadczeniu

W rozbudowującej się infrastrukturze rozwoju profesjonalnego uczenia wyższe stopniowo zmieniają swoje dotychczasowe znaczenie. Jedną z ról, jakie mają dziś do odegrania (coraz bardziej znaczącą), jest doskonalenie kształcenia się dorosłych, pomaganie im w uczeniu się przez doświadczenie (w tym wyniesione z prowadzenia badań) oraz w wykorzystywaniu towarzyszącej doświadczeniu refleksji. Profesjonaliści potrzebują pośrednictwa uczelni w nabywaniu wiedzy niezbędnej do intelektualnego budowania sensownej całości, w przeciwnym wypadku pozostałyby im bowiem jedynie izolowane bity wiedzy doświadczalnej.

Mając na uwadze te uwarunkowania, wiele europejskich uczelni inwestuje swój wysiłek w długoterminową łączność z własnymi absolwentami. W Polsce tego rodzaju formy kontaktów dopiero się kształtują. Ich przykładem są stowarzyszenia absolwentów (np. tworzone przez prywatne szkoły zarządzania czy Krajową Szkołę Administracji Publicznej).⁷ Coraz więcej uczelni wyższych oferuje już też programy studiów odpowiadające indywidualnym potrzebom swoich studentów. Inne prowadzą rozległe usługi w zakresie profesjonalnego doradztwa w biznesie; pomagając planować ścieżki własnej permanentnej edukacji. Jeszcze inne zachęcają pracujących profesjonalistów do podejmowania studiów wieczorowych i zaocznych, prześcigając się w maksymalnie zindywidualizowanych ofertach programowych.⁸

Generalnie jednak w większości przypadków konieczne jest przestawienie struktur i procesów kierujących relacjami uniwersytetów i politechnik z przedsiębiorstwami w kontekście ustawicznego kształcenia. Rola instytucji akademickich w tym obszarze wzrasta, ale równie szybko mobilizują się organizacje innego rodzaju, jak na przykład Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, które weszło na rynek usług edukacyjnych z ofertą utworzonej przez siebie Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Jeśli politechniki i uniwersytety nie znajdą propozycji edukacyjnych atrakcyjnych dla osób już pracujących zawodowo i szukających możliwości podwyższania swoich kwalifikacji, to narażą się na niebezpieczeństwo utraty dominującego statusu w stosunku do innych instytucji aktywnych w sferze edukacji.

⁷ Jedną z nielicznych inicjatyw tego rodzaju mającą długie tradycje jest Korporacja Handlu Zagranicznego, która działała w SGPiS, a obecnie kontynuuje swoją działalność w SGH. Zob. *Wielka Korporacja HZ*, SGH, grudzień 1997.

⁸ Najbardziej elastyczne i aktywne wydają się być w tym zakresie szkoły zarządzania i biznesu, powstałe pod wpływem bezpośrednich impulsów rynkowych w latach 90. Zob. *Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania i biznesu w Polsce w latach 1993-1995*, red. B.Minkiewicz, A.Osterczuk, BKKK, Warszawa 1997.

6. Uczący się dorośli

Jednym z głównych założeń uczenia się przez całe życie jest „dorosły kształcący się” bez formalnego przymusu. Ludzie na ogół przechodzą drogę od zewnętrznie ukierunkowanego uczenia się (pełne nauczanie na poziomie szkolnym – treść i sposób przyswajania wiedzy określa nauczyciel i inne ciała zwierzchnie) do uczenia się z własnego przekonania, gdzie każdy dorosły podejmujący naukę jest zdolny w sposób ciągły i bez zewnętrznych nakazów ją kontynuować i wie, jak się uczyć. Pierwszy stopień edukacji powinien wyposażać każdego absolwenta w podstawy takich umiejętności. Głównym zaś celem profesjonalnego kształcenia (włączając w to, w różnych rolach, uczelnie, związki zawodowe, instytucje zawodowe, pracodawców, agencje rządowe) powinno być takie nauczanie niezbędnych umiejętności, aby ułatwić ludziom przechodzenie przez ten proces w ciągu całego ich życia.

7. Problemy w organizacji kształcenia ustawicznego

Nasz kraj oczekuje w najbliższej przyszłości szybkiego rozwoju infrastruktury dla uczenia się przez całe życie. Problem ten został dostrzeżony już na początku transformacji systemowej. Polska jako jeden z pierwszych krajów Europy Środkowej i Wschodniej stała się aktywnym uczestnikiem programu „Nauczanie na odległość” (Distance Learning), przygotowywanego w ramach programu PHARE. W Europie Zachodniej proces ten jest znacznie bardziej zaawansowany, co jednak nie znaczy, że rozwiązano większość łączących się z tym problemów. Często np. zwraca się uwagę na chaos panujący w środowiskach organizujących systemy ustawicznego kształcenia i proponuje w związku z tym wprowadzenie systemu akredytacji, pozwalającego wymóc przyjęcie wspólnego języka i zapewnienie porównywalnej jakości oferowanych usług edukacyjnych.

Nie ma zgody w opiniach na temat słuszności wprowadzenia systemu akredytacji w stosunku do tego rodzaju kształcenia. Podnosząc argumenty przeciwko podkreśla się, że akredytacja staje się pożądana, jeśli istnieje konsensus co do systemu odniesienia, do jakiego należy się stosować, definicji celów uczenia się, zapewnienia szerokiej możliwości kształcenia w tym systemie (włączając w to różnego rodzaju kursy), oceniania i określania rezultatów, potwierdzania kwalifikacji jako uznania osiągnięć uczenia się w stosunku do założonych celów.⁹ W krajach Unii Europejskiej nie ma jednak takiego konsensusu odnośnie do systemu, który by mógł być przyjęty z uwzględnieniem wskazanych elementów. Nawet w poszczególnych państwach trudno by było wyodrębnić jednorodny system edukacji i rozwoju przez

⁹ Zob. B.Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia zawodowego*, BKKK, Warszawa 1997.

doświadczenie czy też w odniesieniu do kształcenia w ramach praktyki zawodowej.

W niektórych przypadkach w systemy te włączają się władze państwowe, tak jak w przypadku rządu francuskiego, który nałożył podatek od płac na firmy nie mogące wykazać, że wystarczająco zainwestowały w rozwój swoich pracowników. Ale można tu mówić nie o systemie, a co najwyżej o przepływie dużych sum pieniędzy dla wsparcia ustawicznego kształcenia organizowanego przez instytucje zewnętrzne w stosunku do pracodawców. W Portugalii większość kluczowych udziałowców zjednoczyła się w międzybranżowym projekcie, mającym przebadać możliwości akredytacji. Jeżeli ta próba okaże się udana, może stanowić jądro szerszej sieci. W innych krajach również widoczne są dążenia do akredytacji, ale stwarzają one w równym stopniu ryzyko, co szanse. Nierzadko sprowadzają się bowiem do prób podejmowanych przez jedną z wielkich współzawodniczących grup interesu przejęcia kontroli nad całym systemem.

W większości krajów europejskich swego statusu w tym względzie zazdrośnie strzegą uniwersytety. W Wielkiej Brytanii np. kwalifikacje zawodowe kontrolują instytucje profesjonalne. Pojawiają się w związku z tym głosy, że jeśli powiodą się próby wprowadzenia akredytacji, to może to oznaczać pewne ryzyko – instytucje te mogą bowiem skupić w swoich rękach władzę nad profesjonalnym kształceniem ustawicznym.¹⁰

Kluczowymi aktorami nie są tu jednak ani instytucje profesjonalne, ani uczelnie, choć jedno i drugie są istotne. Najważniejsi są sami profesjonalisci (w tym przypadku mówimy głównie o inżynierach), których zespołowy głos jest rzadko słyszalny oraz firmy, które ich zatrudniają. Ale te ostatnie rzadko kiedy mówią jednym głosem i dlatego też nie są słyszalne. A żaden system nie będzie wart uwagi, jeśli nie uzyska znaczącego poparcia zainteresowanych społeczności. Uniwersytety, politechniki i inne organizacje zawodowe są „organizacjami usługowymi”, których celem powinno być odpowiadanie na potrzeby swoich społeczności, a nie służenie własnym interesom.

8. Kwalifikacja i zapis osiągnięć ustawicznego kształcenia

Doświadczenia Zachodu wskazują, że uczelnie nie są miarodajne w charakteryzowaniu rezultatów permanentnego uczenia się. Rezultaty te są bowiem zazwyczaj ustalane w zależności od czynników wyjściowych: życiorysu zawodowego, doświadczenia, czasu poświęconego studiowaniu. Żaden dyplom nie powinien oznaczać, że proces uczenia został zakończony, gdyż proces ten w gwałtownie

¹⁰ M. Butkiewicz, *Systemy i procedury certyfikacji stosowane w edukacji w państwach Unii Europejskiej w: Jakość i certyfikacja w edukacji (materiały seminaryjne)*, Program PHARE/SIERRA – APPLE, Warszawa, 16 czerwca 1998.

zmieniającej się rzeczywistości nie ma końca, a wręcz przeciwnie – w miarę wzrostu odpowiedzialności i rozszerzenia profesjonalnego zakresu działań plan uczenia rozszerza się, a czas jednocześnie staje się coraz bardziej cenny.

Europejskie uniwersytety przyjmowały często, że najprościej jest stworzyć akademicki system kredytowy i zachęcić ludzi do uczęszczania na jak największą liczbę kursów. Nie brano pod uwagę problemu spójności i słabej korelacji pomiędzy oferowanymi kursami. Jako narzędzie, które wydaje się spełniać wymogi neutralnego zapisu procesu zdobywania wiedzy, niezależnie od sposobu jej zdobywania, coraz częściej występuje tzw. Zapis Osiągnięć (Record of Achievement) w rozmaitych jego postaciach. Koncepcja powstania Europejskiego Zapisu Osiągnięć (EuroRecord) jest już zaawansowana we wspólnotowym Programie Leonardo Da Vinci, do którego także Polska uzyskała w tym roku dostęp. Celem tego projektu jest rozwinięcie i wdrożenie tzw. Profesjonalnego Zapisu Osiągnięć w Technice. Chodzi w nim o poddanie drobiazgowej analizie i zapisanie przebiegu procesu uczenia się, ale bez próby przypisania do niego jakiegokolwiek wartości czy miary – pozostawia się do decyzji użytkownika, jaką strategię oceniania przyjąć w różnych okolicznościach.¹¹

9. Kredyty w uczeniu się przez całe życie

W krajach zachodnich istotnym elementem składającym się na podwyższanie kwalifikacji są tzw. kredyty (*credits*). Możliwość zdobycia kredytu wpływającego na wzrost potwierdzonych kwalifikacji jest często czynnikiem motywującym, choć obecnie jeszcze o ograniczonym wpływie. W Polsce ten aspekt nie jest jeszcze w ogóle dyskutowany, na razie próbuje się wprowadzić system kredytowania studiów dla młodzieży, a nie obejmuje się nim podwyższania kwalifikacji po zakończeniu studiów. W Unii Europejskiej kredyt jest zarówno miarą objętości, jak i poziomu uczenia się.¹² Prawdłowo jest włączany do kwalifikacji tylko wtedy, gdy jego posiadacz rejestruje się w uznanej instytucji i negocjuje włączenie do jego kwalifikacji już posiadanych kredytów. Kluczowa jest zawsze treść, poziom osiągnięć, objętość uczenia się, ustalenia zamierzonych rezultatów uczenia się, wybrana strategia oceniania, proponowana pomoc dla uczącego się. Kredyt może być zawsze przyznany przez instytucję,

¹¹ Istnieje też propozycja wprowadzenia „osobistej karty kwalifikacji” zawierającej opis umiejętności w znaczeniu wiedzy podstawowej zdobytej przez jej posiadacza (językowej, matematycznej, prawnej, informatycznej, ekonomicznej itd.) oraz wiedzy technicznej i zawodowej. Taki system pozwalałby na natychmiastową ocenę kwalifikacji w dowolnym momencie życia, w przeciwieństwie do dyplomów, które tracą wartość w miarę upływu lat i to coraz szybciej. Zob. *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, WSP TWP, Warszawa 1997.

¹² Szerzej por. *European Credit Transfer System (ECTS). Users`Guide.*, European Commission, May 1995.

ale aby inna instytucja zgodziła się go uznać, jego wartość nominalna musi zależeć od uznania, jakim się cieszy instytucja go przyznająca.

Zamiast dążyć do nieosiągalnego ideału, jakim jest jednakowe uznanie wszystkich przyznających kredyty, sugeruje się w dyskusjach, aby tworzący politykę edukacyjną skoncentrowali się raczej na ustalaniu wspólnego systemu opisywania uczenia się i środków, jakimi zostało ono osiągnięte po to, aby wartość kredytu mogła być oceniana na podstawie rezultatów.

W uczeniu się przez całe życie kredyty mogą być w dużym stopniu adaptowalne i użyteczne jako element motywacji do studiowania i uzyskania spójności takiego kształcenia. Na razie jest to jednak w pewnym sensie zjawisko drugorzędne i nabierze większego znaczenia tylko po tym, jak zostaną rozwiązane bardziej podstawowe kwestie, mianowicie ogólnie zrozumiały język i miara opisu procesu uczenia się za pośrednictwem obiektywnego środka, za jaki coraz powszechniej uznaje się właśnie „zapis osiągnięć”.

10. Uczenie się i kariery na rynku pracy

Przedsiębiorstwa raczej nie przywiązują większej wagi do samego sposobu, w jaki zdobywana jest nowa wiedza potrzebna dla rozwoju własnych kadr i w ślad za tym konkurencyjności. Im większa struktura, tym większe możliwości wyboru alternatywnych strategii: ogłosić zapisy do własnej szkoły, wysłać na studia i kursy uniwersyteckie, ogłosić nabór (podkupić) ludzi już przeszkolonych przez inne organizacje, zaangażować konsultantów, kupić małe firmy badawcze, które rozwinęły nowe umiejętności, zawrzeć umowę z zewnętrznymi organizacjami na dostarczenie specjalistycznych kursów przykrojonych specjalnie do ich potrzeb itp. Dla firm jest sprawą mało istotną, czy na tym rynku są reprezentowane czy też brak na nim wyższych uczelni.

Firmy i inni udziałowcy przemysłu najwyraźniej osiągnęli konsensus, że dla przyszłości europejskich przedsiębiorstw pożądanym jest współzawodnictwo z najlepszymi na świecie, oparte na wiedzy, intelekcie, innowacyjności i technologii. To jeśli chodzi o „zarządzanie technologią”. Natomiast jeśli chodzi o „zarządzanie wiedzą” – nabywanie wiedzy i umiejętności w taki sposób, aby służyć celom zespołowym – ich działanie jest zdumiewająco niesystematyczne.

Mając na względzie gwałtowne akumulowanie wiedzy w dowolnej dziedzinie (jej przyrastanie) i własne oczekiwania w stosunku do kariery lub samodzielnego kierowania permanentnym uczeniem się, ludzie zaakceptowali fakt, że „nie ma już jednej pracy na całe życie”. W świecie, gdzie firmy współzawodniczą między sobą, pracownicy także muszą brać udział we współzawodnictwie, aby utrzymać się na rynku pracy i nie odstawać od innych. Ciągłe jednak idzie im w sukurs zbyt mało dobrze rozpoznanych narzędzi i metodologii, które mogą być stosowane zarówno przez indywidualnych

odbiorców, jak i przez zespoły.

W krajach Unii Europejskiej oprócz planowania systematycznego kształcenia się, coraz większa uwaga kierowana jest na doradztwo oraz prowadzenie – asystowanie i pomaganie poszczególnym osobom w odnajdowaniu ich indywidualnych dróg dalszej kariery zawodowej, które odpowiadają ich szczególnym możliwościom i uzdolnieniom. Z punktu widzenia przedsiębiorstwa najważniejsza wydaje się być w tym kontekście analiza jego celów w zależności od kompetencji i technologii, ocena możliwości i dróg uczenia się, oszacowanie wyników uczenia się oraz uznanie poziomu uzyskanej wiedzy.

11. Techniki systematycznej analizy potrzeb i zwrot kosztów nakładów na szkolenie

Na ogół nie robi się bilansu wiedzy w przedsiębiorstwie, co dawałoby świadomość potrzeb i poprzez wiązanie z celami strategicznymi umożliwiłoby określenie kosztów zaniechania działań edukacyjnych. Tego typu gruntowna analiza odniesiona do strategicznych celów firmy jest rzadka.

Z punktu widzenia celów przedsiębiorstwa niezwykle ważne jest, aby skuteczność szkolenia była mierzona w zależności od wytworzenia nowych kompetencji. W przeszłości stosowane wskaźniki odnosiły się zazwyczaj do elementów wejściowych. Pomiary oparte na elementach wyjściowych uczenia się i wartość dodana ciągle cierpią jednak z powodu braku odpowiednio pewnych wskaźników. Niektóre firmy zachodnie eksperymentują stosując programy oceny ludzkiego kapitału i zamieszczając dane w poufnym aneksie do formalnego zestawienia bilansowego. Taka „księgowość personalna” jest ogłaszana tylko wewnątrz firmy, a jej wykorzystanie jest ograniczone, częściowo na skutek zamkniętych formuł przyjętych definicji i metod sprawozdawczości. Nie ma dotąd ogólnie przyjętej metodologii dla stosowania analizy zwrotu kosztów nakładów poniesionych na kształcenie i szkolenie w przedsiębiorstwach.

12. Wnioski

Szkoły powinny odgrywać znacznie większą rolę niż obecnie w kształtowaniu umiejętności życiowych uczniów, włączając w to zwłaszcza uczenie się, jak się uczyć.

Główna odpowiedzialność za kształcenie ustawiczne spoczywa dzisiaj na samych zainteresowanych. Ci z kolei muszą jednak być nieustannie uświadamiani przez swoje przedsiębiorstwa i stowarzyszenia zawodowe o fakcie, że środowisko zmienia się radykalnie, a możliwości zatrudnienia zależą w decydujący sposób od ich osobistych wysiłków w kształceniu ustawicznym.

Stowarzyszenia zawodowe mogą ustalić standardy samodzielnego uczenia się i uczenia się w ramach pracy, choć jest to zadanie wyjątkowo złożone i dynamiczne. Najpierw jednak powinny powstać ogólnie uznawane standardy, na podstawie których możliwe stanie się samodzielne uczenie się bazujące na praktyce.¹³

Wyższe uczelnie, firmy i stowarzyszenia zawodowe powinny wspierać rozwój kariery oraz zwiększanie możliwości pracowników poprzez samodzielne uczenie się, pomagając im rozwijać własne profile uczenia się dzięki dostarczaniu odpowiednich materiałów.

Rządy powinny dbać o to, aby poszczególne jednostki miały do wyboru szereg możliwości przy poszukiwaniu dróg niezależnego rozwoju i aby mogły korzystać z fachowego doradztwa „jak robić karierę zawodową”; powinny rozważyć możliwość wpływania na uczelnie w sprawie przygotowania studentów do samodzielnego uczenia się i pełnego funkcjonowania w wielodyscyplinarnym środowisku, przynajmniej w takim stopniu, w jakim dotyczy to obowiązkowego uczenia się przedmiotów.

Szkoły wyższe powinny być świadome gwałtownych zmian w środowisku, a kadra musi czuć się zmuszona do ustawicznego uczenia się. W wielu okolicznościach, mając doświadczenie profesjonalne, studenci kształcenia ustawicznego mogą być szybsi w adoptowaniu się do nowych sytuacji niż ich nauczyciele. Wyższe uczelnie muszą zdefiniować swoją rolę w kształceniu ustawicznym. Będą one w coraz większym stopniu spełniały zadania zapewniania dostępu do materiałów otwartego uczenia się poprzez nowe media, co będzie wymagało wytworzenia przez nie nowych modeli uczenia się na odległość z odpowiednimi systemami prowadzenia. Uczelnie mają także do odegrania ważną rolę w rozwoju systemu rozpoznawania i akredytacji.

Przedsiębiorstwa wykazują rosnące zainteresowanie strategicznym zarządzaniem przedsiębiorstwami mającymi na celu rozwijanie i kierowanie swoimi „delikatnymi” aktywami: kompetencjami ludzi rozwijających nowe technologie i ich intelektualnym kapitałem. Firmy powinny być zainteresowane zapewnieniem doksztalającym się pracownikom możliwości zatrudnienia, traktując rozwój ich profesjonalnych umiejętności jako przyczynek do wzrostu produktywności firmy. W innym przypadku firmy te mogą być narażone na utratę swoich najwyższej kwalifikowanych kadr na rzecz konkurentów.

¹³ Przykładem wypracowywania norm profesjonalnych przez organizację samorządową są standardy kwalifikacyjne w bankowości. Zob. *Standardy kwalifikacyjne w bankowości polskiej*, Związek Banków Polskich oraz Fundacja Edukacji i Badań Rynkowych, Warszawa 1996.