

*Żaneta Goździk\**

## **EDUKACJA NIEFORMALNA A POTRZEBY RYNKÓW PRACY W PAŃSTWACH CZŁONKOWSKICH UNII EUROPEJSKIEJ**

W ekonomii kształcenie postrzegane jest jako proces powiększania istniejącego zasobu kwalifikacji pracowniczych, a poziom i jakość tych kwalifikacji mają silny wpływ na rozwój oraz konkurencyjność gospodarek. Dostępna na rynku polskim literatura przedmiotu skłania do konkluzji, że jeszcze w niewystarczającym stopniu zajmujemy się badaniem ekonomicznych aspektów rozwoju kwalifikacji pracowniczych, a temat ten wciąż zdominowany jest przez specjalistów z zakresu pedagogiki (a w szczególności andragogiki lub nowej dziedziny wiedzy – tzw. pedagogiki pracy), co wyraźnie odzwierciedla się w tematyce dostępnych publikacji.

Zdobywanie kwalifikacji pracowniczych<sup>1</sup> w krajach rozwiniętych gospodarczo już dawno wyszło poza ramy oficjalnych systemów edukacyjnych, podobne zjawisko obserwuje się na szeroką skalę również i w Polsce. Pracodawcy zaczynają cenić nie tylko formalny poziom wykształcenia, ale i kwalifikacje zdobyte w formach pozaszkolnych lub w trakcie doświadczenia życiowego. W niniejszym artykule rozważana będzie rola edukacji nieformalnej w kontekście zmian na współczesnych rynkach pracy państw rozwiniętych gospodarczo. Przedstawione zostaną też inicjatywy podejmowane przez Unię Europejską na rzecz rozwoju edukacji nieformalnej.

### **1. EDUKACJA FORMALNA I NIEFORMALNA – POJĘCIA I DEFINICJE**

Wśród ekonomistów i polityków poważne zainteresowanie tematyką edukacji nieformalnej przypada na lata sześćdziesiąte oraz siedemdziesiąte

\* Mgr, doktorant, PWSBiA, Warszawa.

<sup>1</sup> Pojęcie kwalifikacji pracowniczych jest rozumiane w niniejszej publikacji jako wiedza, umiejętności i predyspozycje psychofizyczne pracownika. Zob. A. Andrzejczak, *Modele szkolenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej*, „Zeszyty Naukowe AE w Poznaniu” (Poznań) 1999, s. 16. Pojęcie kwalifikacji zawodowych nie jest tożsame z pojęciem formalnych uprawnień.

dwudziestego wieku do współczesności. Na płaszczyźnie polityczno-gospodarczej jako pierwsi rozróżnienia obu form edukacji (formalnej i nieformalnej) dokonali specjaliści Banku Światowego, nieco później UNESCO wprowadziło koncepcję tzw. *lifelong learning*, czyli kształcenia ustawicznego lub kształcenia się przez całe życie<sup>2</sup>, koncepcję sięgającą swoimi korzeniami do filozofii Platona oraz dorobku wielu naukowców z dziedziny pedagogiki.

Współcześnie rozróżnia się trzy podstawowe kategorie systemów kształcenia<sup>3</sup>, przy czym zaznaczyć należy pewne trudności z tłumaczeniem ich angielskich nazw na język polski i wynikające stąd niebezpieczeństwo nieprecyzyjności definicyjnych.

- edukacja formalna (z ang. *formal education*), w literaturze określana jako edukacja szkolna, polega na kształceniu w ramach zinstytucjonalizowanego systemu edukacyjnego, najczęściej kontrolowanego przez władze państwowe. Ważnym elementem edukacji formalnej jest możliwość zdobycia określonego poziomu wykształcenia lub formalnych uprawnień zobowiązujących pracodawcę do ich uznania. Edukacja formalna opiera się na dokumentowaniu postępów uczącego się i certyfikacji zdobytych kwalifikacji.

- tzw. *non formal education*, czyli edukacja nieformalna (taki też termin używany będzie w niniejszym referacie) lub pozaformalna, czyli poza formalnymi strukturami edukacyjnymi. W literaturze polskiej spotyka się tłumaczenie tego terminu również jako *edukacja pozaszkolna*<sup>4</sup> lub *kształcenie pozaszkolne*<sup>5</sup>. Pojęcie edukacji nieformalnej jest najczęściej badane w kontekście pojęcia edukacji formalnej, przy czym obie te kategorie systemów traktuje się niekiedy jako przeciwieństwa (polaryzacja), co nie jest jednak podejściem do końca uzasadnionym. Poza tym w wielu opracowaniach w ogóle nie definiuje się pojęcia edukacji nieformalnej, uznając, że ta kategoria systemów kształcenia obejmuje wszystkie formy edukacji, których nie można zaliczyć do edukacji formalnej. Dla potrzeb niniejszej publikacji pojęcie edukacji nieformalnej jest rozumiane jako zorganizowana forma kształcenia poza ramami oficjalnego systemu edukacji (kursy, programy edukacyjne, szkolenia, seminaria, staże zawodowe, szkolenia przywarsztatowe itp.), ale w ramach

<sup>2</sup> M. K. Smith, *Non-formal Education, the Encyclopaedia of Informal Education*, <http://www.infed.org>, 1996, 2001, opracowanie zaktualizowane 14.06.2002.

<sup>3</sup> Kategoryzację tę po raz pierwszy wprowadzili Combs, Prosser i Ahmed w 1973 r. cyt za: M. K. Smith, *Non-formal...*

<sup>4</sup> I. Białecki, *Kształcenie dorosłych w Polsce – na podstawie wyników międzynarodowych badań nad analfabetyzmem funkcjonalnym*, [w:] *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1996, s. 34.

<sup>5</sup> Z. Wiatrowski, *O kształceniu ustawicznym w innej wersji*, [w:] *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, red. H. Bednarczyk, Biblioteka Pedagogiki Pracy, Warszawa–Ryki–Radom 1999, s. 44.

firm szkoleniowych, organizacji społecznych, samych przedsiębiorstw. Nie podwyższa ona ogólnego poziomu wykształcenia, ani nie daje formalnych uprawnień uznawanych przez ogół pracodawców (chyba, że kurs przygotowuje do egzaminów państwowych), jednakże zwiększa wartość pracownika na rynku pracy, gdyż dostarcza mu pewnych umiejętności lub wiedzy.

● tzw. *informal education*, w języku polskim pojęcie tłumaczone jako kształcenie incydentalne<sup>6</sup>. Termin ten rozumiany jest jako ustawiczne kształcenie w znaczeniu procesu całościowego<sup>7</sup> i oznacza on proces zdobywania wiedzy przez jednostkę w ciągu całego swojego życia dzięki funkcjonowaniu w określonym środowisku, doświadczeniom życiowym, zawodowym, samokształceniu, zaangażowaniu w działalność jakichś konkretnych grup itp. Proces ten trwa przez całe życie człowieka i często bywa przez jednostkę uświadomiony w ograniczonym stopniu.

Powyższe definicje uzupełnić należy jeszcze uwagą, że wyznaczenie konkretnych granic edukacji formalnej, nieformalnej oraz incydentalnej jest często zadaniem bardzo skomplikowanym, gdyż poszczególne doświadczenia edukacyjne mogą zawierać w sobie elementy charakterystyczne dla więcej niż jednej z wymienionych kategorii systemów kształcenia. To wpływa na obiektywne trudności badawcze związane chociażby z pomiarem skali wymienionych zjawisk.

## 2. CECHY EDUKACJI NIEFORMALNEJ

Rozróżnienie poszczególnych kategorii systemów kształcenia opiera się na szeregu wyznaczników dotyczących sposobu i metodyki kształcenia, podejścia do uczącego się, oczekiwanych rezultatów itp.

Powyższe cechy edukacji nieformalnej wyraźnie obrazują deficyty formalnych (i konserwatywnych) systemów edukacyjnych, które zbyt wolno dostosowują się do zmian socjoekonomicznych współczesnej rzeczywistości. Oprócz tego w znaczącym stopniu odzwierciedlają zachodzące na rynkach pracy transformacje przedstawione w następnej części niniejszego referatu.

<sup>6</sup> S. M. Kwiatkowski, *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2002, nr 1(77), s. 110.

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, *O kształceniu...*, s. 44. Nie należy mylić koncepcji tzw. *informal education* z koncepcją *lifelong learning*, która także osadza się na procesie uczenia w ciągu całego życia, ale zdobywanie nowych kwalifikacji i doświadczeń może odbywać się w formie edukacji formalnej lub pozaszkolnej.

Tabela 1

## Cechy edukacji nieformalnej

Rodzaj wyznacznika	Charakterystyka
1	2
Dominujące formy	<p>treningi warsztaty sesje szkoleniowe kursy seminaria szkolenia przywarsztatowe staże specjalistyczne praktyki zawodowe samokształcenie kierowane tzw. <i>Coaching</i> mentoring</p>
Czas trwania	<p>krótkoterminowość krótkie cykle szkoleniowe terminy dostosowane do potrzeb / możliwości uczących się elastyczność (zwykle nie jest uzależniony od cykli roku szkolnego czy akademickiego)</p>
Zakres szkolenia	<p>szczegółowo zdefiniowany cel i tematyka ustrukturyzowane cele szkolenia i program nacisk na zdobycie konkretnej wiedzy i umiejętności nastawione na praktykę i możliwość wykorzystania nowych doświadczeń w praktyce zazwyczaj tematy ściśle związane z konkretnymi potrzebami zawodowymi, np. zarządzanie organizacją, a także z określonymi umiejętnościami jak, np. negocjacje, asertywność itp.</p>
Metody kształcenia	<p>opierają się na doświadczeniu klientów – tzw. <i>experimental learning</i> preferowane aktywizujące metody szkoleniowe – gry symulacyjne, studia przypadków, praca w grupach, burze mózgów itp., ograniczenie metod pasywnych w postaci wykładów nastawione na indywidualny postęp klientów, samodzielność, kreatywność, umiejętność rozwiązywania zadań (zadaniowy charakter kształcenia) nastawione na wysoką intensywność pracy i przyswajania nowych umiejętności czy wiedzy coraz szersze wykorzystanie metod z wykorzystaniem technologii informacyjnych</p>
Profil szkolenia	<p>dostosowany do uczestników – ich poziomu wiedzy doświadczenia i potrzeb programy tzw. <i>bottom-up</i>, gdzie szkolący się mają wpływ na ostateczny kształt programu</p>

Tabela 1 (cd.)

1	2
Podejście do uczącego się	elastyczne indywidualne podejście do potrzeb klienta zorientowanie na uczącego
Dostępność	szeroka – zazwyczaj bez ograniczeń co do wieku, wiedzy, doświadczenia lub formalnych kwalifikacji uczestników poważną barierą dostępności mogą być koszty finansowe związane z uczestnictwem
Institucja organizująca	komercyjne firmy szkoleniowe organizacje społeczne, zawodowe przedsiębiorstwa na potrzeby własnych pracowników instytucje te nie zawsze posiadają akredytację
Certyfikacja	świadczenia udziału w szkoleniu nie dają formalnych kwalifikacji zawodowych obligujących pracodawców do ich uznania
Inne	duży stopień elastyczności w dostosowaniu się do potrzeb rynku i gospodarki szybkie reagowanie na zmiany społeczno-gospodarcze podwyższanie wartości pracownika na rynku pracy brak ujednoliconego systemu oceny jakości szkoleń w ramach edukacji nieformalnej

Źródło: opracowanie własne.

### 3. TENDENCJE ROZWOJOWE NA WSPÓLCZESNYCH RYNKACH PRACY PAŃSTW ROZWINIĘTYCH

Jedną z bardzo ważnych przyczyn transformacji w obszarze zatrudnienia krajów rozwiniętych jest postępujący rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, które stymulują szereg zmian na rynkach pracy o charakterze ilościowym i jakościowym<sup>8</sup>. Transformacje te mają bardzo złożony i wielopłaszczyznowy charakter, dlatego poniższa charakterystyka opierać się musi na pewnych uproszczeniach i uogólnieniach.

Nowoczesne technologie przyczyniają się do międzysektorowego przesunięcia zatrudnienia (w rozumieniu nie tylko wzrostu liczby miejsc pracy w sferze usług, ale i poszczególnych podsektorach) – stymulują kreację zatrudnienia w jednych gałęziach gospodarki i redukcję w innych. Według OECD w połowie lat dziewięćdziesiątych 28% całkowitego zatrudnienia w USA i 35% w Unii Europejskiej należało do sektorów najbardziej

<sup>8</sup> Ż. Goździk, *Wpływ nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych na współczesne rynki pracy. Implikacje dla Polski* (rozprawa doktorska w przygotowaniu).

związanych z technologiami informacyjnymi<sup>9</sup> i wydaje się, że to sektory związane z popytem na dobra informacyjne (sprzęt komputerowy, oprogramowanie, rozrywka, usługi on-line) stwarzają bezpośrednią szansę na tworzenie dodatkowych miejsc pracy, szczególnie że są one ściśle powiązane z innymi sektorami, jak np. logistyką, ubezpieczeniami itp. Obserwowana obecnie redukcja zatrudnienia w wybranych gałęziach czy przedsiębiorstwach związana jest z powolnym wypieraniem pracy ludzkiej przez automaty i wydajne technologie, a także ze względami konkurencyjności i koniecznością utrzymania niskich kosztów zatrudnienia. Zjawisko spadku liczby miejsc pracy wiązać oczywiście należy z postępowaniem cywilizacyjnym i technologicznym, jednak – jak trafnie zauważa T. Huppés – rzadko zwraca się uwagę na fakt, iż stopniowy spadek ilości pracy obserwuje się już od początku wieku industrialnego, a zatem współczesna redukcja zatrudnienia może być traktowana jako kontynuacja zjawiska rozpoczętego przeszło 100 lat temu<sup>10</sup>.

Stopniowo wzrasta też wydajność pracy w skali makro, wiele kontrowersji budzi jednak pytanie, jaki jest udział nowoczesnych technologii informacyjnych w tym wzroście. Wyniki badań wskazują, że w latach osiemdziesiątych wpływ ten był niewielki<sup>11</sup>, w latach dziewięćdziesiątych zaś wpływ ten zaczyna być coraz bardziej widoczny<sup>12</sup>, choć w dalszym ciągu podkreśla się istnienie paradoksu wydajności (polegającego na braku lub negatywnej korelacji pomiędzy innowacjami IT a wydajnością gospodarek narodowych). Uznaje się też, że zwroty z kapitału informatycznego są dodatnie i statystycznie istotne, ale tylko dla krajów rozwiniętych gospodarczo<sup>13</sup>.

Od kilkudziesięciu już lat rynki pracy transformują w kierunku alternatywnych form zatrudnienia, a proces ten wzmocniony jest jeszcze przez rozwój nowoczesnych technologii umożliwiających świadczenie pracy w zupełnie odmiennych niż dotychczas formach (jak telepraca), ale również

<sup>9</sup> OECD, *The Economic and Social Impacts of Electronic Commerce: Preliminary Findings and Research Agenda*, s. 106.

<sup>10</sup> T. Huppés, *The Western Edge. Work and Management in the Information Age*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1987, s. 29.

<sup>11</sup> M. Bailey, R. Gordon, *The Productivity Slowdown, Measurement Issues and the Explosion of Computer Power*, „Brookings Papers on Economic Activity” 1988, Vol. 19, No. 2, s. 347–420 cyt. za: S. Black, L. M. Lynch, *How to Compete: the Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity*, „NBER Working Paper”, August 1997, No. 6120, s. 10.

<sup>12</sup> D. W. Jorgenson, K. J. Stiroh, *Raising the Speed Limit: U.S. Economic Growth in the Information Age*, „Brookings Papers on Economic Activity”, Brookings Institution, Washington D.C. 2000, No. 1, s. 125.

<sup>13</sup> M. Pohjola, *Technologie informatyczne a wzrost gospodarczy. Analiza porównawcza*, [w:] *Nowa gospodarka i jej implikacje dla długookresowego wzrostu w krajach posocjalistycznych*, red. G. Kołodko, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2001, s. 330.

i zmniejszających zapotrzebowanie na pracę ludzką<sup>14</sup>. Do takich elastycznych form zatrudnienia zalicza się np. formułę zadaniowo-wynikową, zatrudnienie oparte na elastycznym czasie pracy, *job-sharing*, *job-splitting*, zatrudnienie warunkowe, chwilowe, praca na żądanie itp. W. Hutton stworzył koncepcję społeczeństwa 30/30/40, według której 30% osób w wieku produkcyjnym nie będzie pracować zawodowo, kolejne 30% będzie zatrudnionych w paradygmacie elastycznym, a pozostałe 40% według modelu tradycyjnego<sup>15</sup>. Wprawdzie statystyki wskazują, że jeszcze nie dosięgliśmy poziomu modelu Huttona, ale faktem jest, że udział elastycznych form zatrudnienia stale wzrasta<sup>16</sup>, szczególnie w Stanach Zjednoczonych. Rozwój niestandardowych modeli pracy z pewnością stanowi choć częściowe rozwiązanie problemu bezrobocia, w dłuższej perspektywie prowadzić może on jednak do polaryzacji rynków pracy, podziale na stanowiska pracy dobre (zapewniające bezpieczeństwo zatrudnienia) oraz złe i dyskryminacji pewnych grup pracowniczych.

Choć ogólny poziom zatrudnienia w krajach uprzemysłowionych powoli wzrasta, coraz intensywniej zarysowuje się zjawisko segmentacji rynków pracy<sup>17</sup> zarówno na płaszczyźnie sektorów, jak i poszczególnych przedsiębiorstw. Coraz bardziej widoczny staje się podział na tzw. dobrą i złą pracę, wysoko i nisko płatne sektory gospodarki, na tzw. pierwotny i wtórny rynek pracy. Zatrudnienie oferowane na pierwotnym rynku pracy jest bardziej stabilne, jasno określa się ścieżki kariery zawodowej, a pracownicy otrzymują dodatkowe profity w formie wynagrodzenia pozapłacowego oraz korzystają z możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, co ułatwia późniejszy awans zawodowy i rozwój kariery. Mobilność pomiędzy tymi dwoma segmentami rynku jest ograniczona, a jedną z zasadniczych barier są posiadane kwalifikacje: pracownicy lepiej wykształceni mają większe szanse zatrudnienia w sektorze pierwotnym, a pozostali w sektorze wtórnym. Coraz częściej wskazuje się na powiązania segmentacji rynków z rozwojem zaawansowanych technologii: do rynku pierwotnego należą często sektory czy przedsiębiorstwa o wysokim poziomie inwestycji IT<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> A. Chobot, *Nowe formy zatrudnienia. Kierunki rozwoju i nowelizacji*, Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 1997, s. 44.

<sup>15</sup> W. Hutton, *The State We're In*, Jonathan Cape, London 1995 cyt. za: R. Nicholls, *Przekształcenia w sektorze usług w Polsce w perspektywie europejskiej*, [w:] *Transformacje w usługach. Sektor usług w Polsce w latach 1990–1999*, red. K. Rogoziński, „Zeszyty Naukowe AE w Poznaniu” (Poznań) 2001, nr 9, s. 21.

<sup>16</sup> Szczegółowe dane statystyczne zamieszczone są np. w corocznych raportach Komisji *Employment in Europe*.

<sup>17</sup> *Learning and Training for Work in the Knowledge Society*, ILO, Geneva 2003, s. 10.

<sup>18</sup> C. R. McConnell, S. L. Brue, *Contemporary Labor Economics*, McGraw-Hill International Editions, 1989, s. 448.

Czas pracy na współczesnych rynkach pracy także ulega znacznym transformacjom. Ściśle określona sztywna norma dzienna godzin zatrudnienia ustępuje zjawisku uelastyczniania czasu pracy, wymuszonemu gwałtownym wzrostem konkurencyjności gospodarki. Coraz powszechniej stosuje się więc niestandardowe (wieczne lub nocne) czy zmienne godziny pracy albo umożliwia pracownikowi wykonywanie zadań w terminie przez niego wybranym (zadaniowo-wynikowa formuła zatrudnienia). Na poziomie poszczególnych sektorów obserwuje się stopniowe skracanie czasu pracy (w skali roku i tygodnia), co nie wiąże się jednak z mniejszą ilością pracy, ale z większą intensywnością jej wykonywania<sup>19</sup>. Tendencja skracania czasu pracy staje się powoli dominującą w Europie. Statystycznie w latach 1994–1997 największemu skróceniu uległ czas pracy w Luksemburgu (ponad godzinę zegarową) oraz Irlandii, Danii i Belgii, ale np. w krajach najbardziej zaawansowanych technologicznie – Finlandii i Szwecji odnotowano wzrost długości czasu pracy<sup>20</sup>. W Stanach Zjednoczonych w latach 1964–1999 w gałęziach produkcyjnych średnio przybywało godzin pracy w tygodniu, natomiast w sektorze usług ubywało<sup>21</sup>. Statystyczne skracanie czasu pracy jest z pewnością częściowo związane ze wzrostem liczby pracowników niepełnoetatowych, uznać jednak należy, że w długiej perspektywie trend ten może mieć charakter stały.

Dzięki systemom informacyjnym i rosnącej mobilności, pracownicy są coraz mniej zależni od bezpośrednich kontaktów z siedzibą pracodawcy. Już w latach osiemdziesiątych nastąpiło zachwianie relacji pomiędzy miejscem pracy, pracodawcą a pracobiorcą, a pogłębiło się w latach dziewięćdziesiątych wraz z rozwojem zintegrowanych systemów sieciowych, oprogramowania, konwergencji technologicznej czy cyfryzacji przekazu. Świadczenie pracy we własnym mieszkaniu czy oddalonych oddziałach firmy staje się coraz częstsze (choć oczywiście nie jest to w żadnym wypadku dominująca forma zatrudnienia) i wydaje się, że proces ten będzie ulegał dalszemu wzmocnieniu. W dłuższej perspektywie oczekiwać można wręcz geograficznego rozszerzenia rynków pracy, co nie oznacza jednak powstania globalnego rynku pracy, choć zdaniem Banku Światowego rynek osób o wysokich kwalifikacjach będzie się globalnie integrować w nadchodzących dziesięcioleciach. W konsekwencji prowadzić to może do znacznej koncentracji przestrzennej specjalistów wysokiej klasy – już w latach dziewięćdziesiątych w Kanadzie imigranci stanowili jedną trzecią

<sup>19</sup> K. Doktorowicz, *Świat bez pracy – przyszłość społeczeństw informacyjnych?* [w:] *Spoleczeństwo informacyjne w perspektywie człowieka, techniki, gospodarki*, red. L. Zacher, Biblioteczka Transformacje, Warszawa 1999, s. 191.

<sup>20</sup> *Employment in Europe 1998. Jobs for People – People for Jobs: Turning Policy Guidelines Into Action*, European Commission, October 1998, s. 27.

<sup>21</sup> K. Kirkland, *On the Decline in Average Weekly Hours Worked*, „Monthly Labor Review”, July 2000, s. 26–31.



wzrostu zatrudnienia wśród inżynierów komputerowych, analityków systemów i programistów, a co czwarta osoba piastująca w Dolinie Krzemowej stanowisko dyrektorskie urodziła się poza Stanami Zjednoczonymi<sup>22</sup>.

Wzrost wydajności pracy związany jest ze zmianami w organizacji pracy przedsiębiorstw. Zwiększa się przede wszystkim liczba małych i średnich firm, zdolnych do szybkiego przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej i oczekiwań klientów. Również i duże korporacje zmuszone zostały do wprowadzania wielu innowacji umożliwiających szybkie reagowanie na zmiany otoczenia: szeroko stosowana jest decentralizacja, reintegracja niektórych funkcji wewnątrz firmy, rozwijanie tzw. ekonomiki zakresu zamiast ekonomiki skali. Zaczynają dominować stosunkowo proste struktury organizacyjne (rozbudowane horyzontalnie) zapewniające większą egalitarność i partnerstwo przy podejmowaniu decyzji. Powoli redukowana jest liczba poziomów zarządzania w wielkich korporacjach: np. w Wielkiej Brytanii w ciągu 10 lat (1986–1996) zanotowano spadek przeciętnej liczby poziomów zarządzania z siedmiu do pięciu<sup>23</sup>. Zjawisko globalizacji nasila też strukturę organizacyjną zwaną *siecią pająka*, polegającą na stworzeniu twórczego zespołu jako jądra systemu rozwiązywania strategicznych problemów korporacji oraz obrzeży pajęczyny składających się z pracowników zatrudnionych okresowo do wykonania określonych, wąskich zadań<sup>24</sup>. Postępujące zjawisko specjalizacji stymuluje rozwój tzw. *outsourcingu* czyli zlecenia pewnych usług i zadań firmom zewnętrznym np. administracji wynagrodzeń, rekrutacji, konserwacji technicznej itp.

Ważną rolę odgrywać zaczyna tzw. HRM (*Human Resources Management*), czyli zarządzanie zasobami pracy na szczeblu przedsiębiorstwa, oparte na założeniu, że jednostka ludzka stanowi zasadniczy czynnik przewagi konkurencyjnej organizacji. W ramach HRM odpowiedzialność za zarządzanie personelem dzielona jest pomiędzy odpowiednie jednostki organizacyjne (zazwyczaj działy kadr i specjalistów ds. personalnych) a bezpośrednich przełożonych pracowników (tzw. *line managers*)<sup>25</sup>. W konsekwencji tworzy się strategie optymalnego wykorzystania i rozwoju potencjału zatrudnionych,

<sup>22</sup> *World Development Report 1999/2000*, World Bank, New York Oxford University Press, 1999, s. 39 cyt. za: *World Employment Report 2001. Life at Work in the Information Economy*, ILO, Geneva 2001, s. 18–19.

<sup>23</sup> ILO, *World Labour Report 1997* – Press Kits: Public Information, dostępne na stronie internetowej <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inf/pkits/wlr97.htm>.

<sup>24</sup> E. Kryńska, *Popyt na pracę w Polsce – tendencje i perspektywy*, [w:] *Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI w.*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1998, s. 58.

<sup>25</sup> W dziedzinie zarządzania system HRM przeciwstawia się często systemowi zarządzania personelem polegającemu na przekazaniu odpowiedzialności za sprawy personalne jednemu scentralizowanemu działowi wewnątrz firmy opracowującemu politykę personalną organizacji i odpowiedzialnemu za jego implementację. Zob. G. A. Cole, *Personnel Management. Theory and Practice*, Letts Educational, London 1997, s. 1–16.

a to z kolei oznacza wzrastającą rolę szkoleń i podnoszenia kwalifikacji<sup>26</sup>, w szczególności tzw. *on-the-job training*. Uznaje się, że ten sposób zarządzania odpowiada tendencjom transformacyjnym rynków pracy państw rozwiniętych gospodarczo.

Indywidualizacja produktów i usług oraz odchodzenie od masowej produkcji skutkuje również postępującą indywidualizacją pracy jednostki i rosnącym zakresem autonomii pracownika, który odpowiada za osiągnięty rezultat, ale sposób wykonania zadania pozostawia się do wyboru zatrudnionemu (oczywiście z wyjątkiem przypadków, gdzie ściśle przestrzeganie procedur jest niezbędnym warunkiem powodzenia wykonania zadania). T. Huppes wiąże zjawisko indywidualizacji z postępem informatyzacji społeczeństwa<sup>27</sup> i wskazuje na szereg konsekwencji tego procesu w zakresie norm i postaw wobec pracy. Podkreśla on, że coraz silniejsza jest orientacja na autonomię pracowniczą, możliwość wykazania się talentami jednostki i oczywiście na wysokie kwalifikacje zatrudnionego<sup>28</sup>. Postępująca indywidualizacja pracy stymuluje zjawisko nieliniarnego rozwoju kariery zawodowej. Pracownicy coraz rzadziej pracują w jednym zawodzie całe swoje życie, zwykle zmieniają oni zawód kilkakrotnie, co wiąże się bardzo ściśle z potrzebą stałego uczenia się i zdobywania nowych kwalifikacji.

W coraz większym stopniu obserwuje się obecnie spadek znaczenia niektórych tradycyjnych profesji i przechodzenie od przemysłowych stanowisk robotniczych do stanowisk opartych na technologiach IT. Największy wzrost zatrudnienia notowany jest w sferze usług (co świadczy o pogłębiającej się serwicyzacji gospodarek), w szczególności w takich sektorach jak przemysł audiowizualny, media, usługi informacyjne, informatyka czy edukacja informacyjna<sup>29</sup>, tam też tworzy się najwięcej nowych – z punktu widzenia tradycyjnej gospodarki – zawodów. W Stanach Zjednoczonych, na przykład, osiem na dziesięć najszybciej rozwijających się w gospodarce zawodów jest ściśle związanych z technologiami IT<sup>30</sup>. Dużego znaczenia nabierają poza tym profesje związane z nowymi sposobami prowadzenia działalności gospodarczej kosztem stanowisk odzwierciedlających potrzeby systemu przemys-

<sup>26</sup> S. Borkowska, *Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków*, [w:] *Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI w.*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 1998, s. 49.

<sup>27</sup> T. Huppes, *The Western Edge. Work and Management in the Information Age*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–Lancaster 1987, s. 66.

<sup>28</sup> Tamże, s. 71–77.

<sup>29</sup> K. Doktorowicz, *Świat bez pracy – przyszłość społeczeństw informacyjnych?*, [w:] *Spoleczeństwo informacyjne w perspektywie człowieka, techniki, gospodarki*, red. L. Zacher, Biblioteczka Transformacje, Warszawa 1999, s. 189.

<sup>30</sup> Dane szacunkowe dla lat 2000–2010 opublikowane przez amerykańskie Bureau of Labor Statistics na stronie internetowej <http://www.bls.gov/news.release/ecopro.t06.htm>

lowego. Przestaje się też stosować termin „zawód” na rzecz nowej definicji „zbiór kwalifikacji odpowiadających określönemu zadaniu lub pełnionej przez pracownika funkcji”<sup>31</sup>.

Przewiduje się, że rozwój nowoczesnych technologii stopniowo znośić będzie uciążliwości prac fizycznych zastępowanych przez prace maszyn i automatów<sup>32</sup>. Od pracowników oczekuje się jednak wzmożonego wysiłku intelektualnego (postępuje tzw. intelektualizacja pracy), gdyż kreatywność staje się głównym determinantern sukcesu jednostki i całego społeczeństwa. Poza tym intensywne wprowadzanie technologii informacyjnych na stanowiskach pracy skutkuje potrzebą przedefiniowania wielu stanowisk i przypisanych im zakresów zadań pracowniczych. W niektórych przypadkach obsługa skomplikowanych programów operacyjnych wymaga specjalnych umiejętności lub kwalifikacji, nierzadko jednak technologie usprawniają wykonanie skomplikowanych zadań, co powoduje obniżanie trudności niektórych zawodów, a jednocześnie wzrost intensyfikacji rutynowych czynności<sup>33</sup>. Wpływa to zasadniczo na wymagania kwalifikacyjne pracodawców w stosunku do kandydatów do pracy.

Internet staje się coraz ważniejszym instrumentem wykorzystywanym zarówno przez pracodawców jak i pracowników do poszukiwania kandydatów lub miejsca pracy. Powstają specjalne witryny internetowe specjalizujące się w usługach rekrutacyjnych oraz specjalne aplikacje umożliwiające odpowiednią obróbkę ofert. W tej chwili trudno jest jeszcze ocenić, na ile spadnie waga kontaktów bezpośrednich pracodawca – kandydat oraz tradycyjnych metod poszukiwania pracowników/pracodawców (np. poprzez ogłoszenia prasowe) na rzecz rekrutacji poprzez sieć, obserwuje się jednak spektakularny wzrost zainteresowania taką formą poszukiwania pracy lub pracownika<sup>34</sup>, pomimo rosnących wątpliwości co do efektywności tej formy rekrutacji.

Rozwój gospodarki wiedzy stymuluje popyt na pracowników o wysokich kwalifikacjach. Osoby o najniższych kwalifikacjach oraz ci, którzy nie mają możliwości podnoszenia tych kwalifikacji, obarczeni są największym ryzykiem bezrobocia. W roku 1997 w Stanach Zjednoczonych ponad 25% ludności w wieku produkcyjnym (czyli około jednej trzeciej pracujących) zatrudnionych było na stanowiskach wymagających wysokich kwalifikacji zawodowych. Podobne wielkości szacuje się dla krajów Unii Europejskiej: 21%

<sup>31</sup> *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską*, red. S. Borkowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2002, s. 228.

<sup>32</sup> K. Doktorowicz..., *Świat...*, s. 189.

<sup>33</sup> F. Levy, R. J. Murnane, *With what skills are computers a complement?* „The American Economic Review”, May 1996, Vol. 86, No. 2, s. 258–262.

<sup>34</sup> D. H. Autor, *Wiring the Labor Market*, „Journal of Economic Perspectives” 2001, Vol. 15, No. 1, s. 26.

ludności w wieku produkcyjnym (co daje 34–35% pracujących)<sup>35</sup>, przy czym stopa wzrostu zatrudnienia pracowników wysoko wykwalifikowanych jest dwukrotnie wyższa niż wykwalifikowanych pracowników fizycznych (dla pracowników niewykwalifikowanych odnotowuje się spadek rocznej stopy zatrudnienia)<sup>36</sup>. Jednak nie tylko poziom, ale i rodzaj kwalifikacji okazują się decydujące dla dopasowania do zapotrzebowania rynkowego. Nie każdy pracownik o wysokich kwalifikacjach może bowiem łatwo znaleźć zatrudnienie w swoim zawodzie. Na rynkach pracy obserwuje się stopniowe przesunięcie popytu ku osobom o konkretnym rodzaju wysokich kwalifikacji, np. inżynierom informatykom, fizykom, biochemikom itp.

Potrzeby współczesnych rynków pracy na płaszczyźnie kwalifikacji pracowniczych a edukacja nieformalna (komplementarny charakter).

Rozwój społeczeństwa uczącego się (tzw. *learning society*) i gospodarki wiedzy (tzw. *knowledge based economy*) wywierają bardzo znamieny wpływ na poziom oraz jakość kwalifikacji pracowników oraz na wymagania pracodawców w tym względzie. Międzynarodowa Organizacja Pracy sygnalizuje, że edukacja i poziom tych kwalifikacji są podstawowymi determinantami sukcesu lub niepowodzenia, jeśli chodzi o sprostanie wyzwaniom globalnej konkurencji<sup>37</sup>. Współcześnie szczególnie łatwa do zaobserwowania jest korelacja pomiędzy bezrobociem i ubóstwem a poziomem wykształcenia, co implikuje rosnące zainteresowanie edukacją i szkoleniem zawodowym i to nie tylko osób w wieku szkolnym, ale i pracowników z długim stażem zawodowym. Uczenie się przez całe życie (tzw. *lifelong learning*) staje się nieodzownym elementem kariery zawodowej wielu zatrudnionych, dlatego kwestia kwalifikacji pracowniczych nabiera coraz większego znaczenia.

Jak już wcześniej wspomniano, formalny system edukacji wykazuje stosunkowo słabe tempo dostosowania się do potrzeb zmieniających się gospodarek, co w konsekwencji powoduje wzrost roli edukacji nieformalnej, która w znacznie bardziej elastyczny sposób potrafi reagować na nowe wyzwania, uzupełniając w ten sposób powiększającą się lukę potrzeb edukacyjnych, a dane statystyczne wyraźnie potwierdzają rosnącą rolę tej formy kształcenia.

<sup>35</sup> *Employment in Europe 1999*, European Commission, Brussels 2000, s. 81.

<sup>36</sup> Tamże, s. 12.

<sup>37</sup> ILO, *World Employment Report 1998–1999*, Press Kits: Public Information, dostępne na stronie internetowej <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inf/pkits/wer98/wer98ch2.htm>.

Tabela 2

Udział pracowników w krajach OECD w kształceniu poza ramami edukacji formalnej w latach 1994–1998

Kraj	Liczba godzin szkolenia poza ramami edukacji formalnej <sup>a</sup>	Szacunkowe przeliczenie godzin szkolenia na okres pełnoetatowego zatrudnienia (w latach)	Udział pracowników w kształceniu poza ramami edukacji formalnej dla przedziału wiekowego 25–64 lata	Przeciętna liczba godzin w roku poświęconych na kształcenie poza ramami edukacji formalnej <sup>b</sup>
Australia	1 221	1,0	27	104
Belgia (Flandria)	1 020	0,8	20	103
Kanada	b.d.	b.d.	30	99
Czechy	1 118	0,9	25	87
Dania	3 224	2,7	51	144
Finlandia	3 876	3,2	54	151
Węgry	1 206	1,0	17	142
Irlandia	1 219	1,0	18	148
Włochy	861	0,7	19	96
Holandia	2 027	1,7	31	129
Nowa Zelandia	1 714	1,4	38	121
Norwegia	2 341	2,0	44	116
Polska	1 024	0,9	13	136
Portugalia	b.d.	b.d.	12	b.d.
Szwecja	b.d.	b.d.	51	b.d.
Szwajcaria	1 733	1,4	38	95
Wielka Brytania	1 693	1,4	38	82
Stany Zjednoczone	1 680	1,4	38	96

<sup>a</sup> dla pracowników w wieku 25–64 lata; <sup>b</sup> na pracownika korzystającego z tej formy podnoszenia kwalifikacji dla przedziału wiekowego 25–64 lata.

Źródło: International Adult Literacy Survey, 1994–1998 cyt. za: *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD, 2001, s. 137.

Z powyższych statystyk wynika, że w niektórych krajach ponad połowa zatrudnionych korzysta z nieformalnych form edukacji (Dania, Finlandia i Szwecja), a w wielu państwach poziom ten wynosi nawet 30–40% pracowników (Norwegia, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Szwajcaria, Nowa Zelandia). Okazuje się też, że wielu pracowników po zakończeniu formalnej drogi kształcenia (albo oprócz tego) spędza jeszcze dwa lub nawet trzy lata na zdobywaniu kwalifikacji na szkoleniach nieformalnych. Wnioskować można więc, że uczenie staje się częścią procesów wytwarzania czy świadczenia pracy, a nawet nową formą aktywności zawodowej zatrudnionych. Pewną prawidłowością jest, że poziom rozwoju gospodarczego kraju wpływa

zasadniczo na poziom zainteresowania pozaszkolnymi formami edukacji: kraje rozwinięte gospodarczo charakteryzują się większym odsetkiem pracowników korzystających z edukacji nieformalnej.

Edukacja formalna kładzie szczególny nacisk na rozwój wiedzy ogólnej uczącego się (zgodnie z postulatami naukowców wskazujących na korzyści społeczne i gospodarcze wynikające z wyposażania pracowników w szeroki zakres tej wiedzy), co potwierdzają analizy długości poszczególnych okresów szkolnych (kształcenie na szczeblu podstawowym, średnim i wyższym). Ogólna orientacja w różnych dziedzinach (nawet tej samej dyscypliny wiedzy) jest z pewnością bardzo ważna dla pracownika i pozwala mu skuteczniej rozwijać wiedzę szczegółową lub w razie potrzeby zmienić kwalifikacje, jest ona jednak niewystarczająca do efektywnego wywiązywania się z konkretnych zadań na stanowisku pracy. Dlatego coraz częściej przedsiębiorstwa zatrudniające osoby posiadające formalne kwalifikacje w danym zawodzie organizują dodatkowe systemy doszkalające dla nowych pracowników (szczególnie firmy consultingowe), albo absolwenci poszczególnych kierunków studiów podejmują jeszcze dodatkowe inicjatywy w celu zdobycia bardziej specjalistycznej wiedzy w swojej dziedzinie. Te dodatkowe formy doszkalania organizowane są zazwyczaj w systemie edukacji nieformalnej: nie podwyższają one formalnych kwalifikacji pracownika, ale dostarczają mu bardziej szczegółowej wiedzy, co skutkuje lepszym dopasowaniem kandydata do wymogów rynku pracy.

Wiedza specjalistyczna generowana jest współcześnie w bardzo dynamicznym tempie, dlatego też ulega szybkiej dezaktualizacji, stale wzrasta jej intensywność, zmieniają się metody wykonywania poszczególnych zadań, *know-how*. Nawet najbardziej rozległa wiedza zdobyta w czasie nauki szkolnej czy uniwersyteckiej jest już niewystarczająca do efektywnego wykonywania zawodu przez całe życie bez jej stałego uaktualniania. Powoduje to, że rola edukacji nieformalnej wzrasta tam, gdzie niezbędne jest odświeżenie i uzupełnienie posiadanej wiedzy. Wprawdzie system edukacji szkolnej pozwala na zdobycie formalnych kwalifikacji na okres całego życia (poza przypadkami, gdzie niewykonywanie zawodu przez określony czas skutkuje utratą formalnych kwalifikacji, jak w przypadku zawodów medycznych), ale formalne kwalifikacje nie są równoznaczne z posiadaniem aktualnej wiedzy w danej dziedzinie. Specjalista, np. w zakresie prawa, który ma kilkuletnią przerwę w wykonywaniu zawodu, może się spodziewać dużych trudności w powrocie do zawodu bez odpowiedniego doszkolenia i uzupełnienia wiadomości.

Poza tym coraz częściej niezbędna dla pracownika wiedza obejmować musi więcej niż jedną dziedzinę, co wiąże się z interdyscyplinarnością tworzonych w gospodarce nowych zawodów. Przykładem może tu być specjalista ds. handlu elektronicznego, który musi mieć gruntowną wiedzę ekonomiczną oraz informatyczną. Współczesne systemy edukacyjne wciąż jeszcze kładą

zbyt silny nacisk na kształcenie specjalistów w jednej dziedzinie, np. ekonomistów, informatyków, biologów (kształcenie w zawodzie zamiast zdobywania kwalifikacji). Jest to z pewnością łatwiejsze ze względów organizacyjnych, ale zdecydowanie mniej korzystne z punktu widzenia gospodarczego. Tymczasem pracodawcy poszukują osób o wszechstronnych kwalifikacjach ze względu na rosnący poziom kompleksowości poszczególnych zadań oraz łatwość ewentualnego przekwalifikowania pracownika, zgodnie z potrzebami organizacji. Dzięki rozwojowi systemu edukacji nieformalnej pracownikom umożliwia się stosunkowo szybkie i efektywne zdobycie wiedzy w dziedzinach dla niego zupełnie nowych, a niezbędnych do rozwoju kariery zawodowej.

Coraz częściej pracownicy stykają się z koniecznością zmiany kwalifikacji zawodowych (w związku z rozpowszechnianiem się zjawiska nielinearnego rozwoju kariery), co jest też jednym z podstawowych założeń polityki zwalczania bezrobocia. Przekwalifikowanie się wymaga intensywnego doksztalcenia, nie można jednak wymagać, aby pracownik co kilka lat zmieniał swoje wykształcenie zawodowe w ramach np. szkoły średniej lub wyższej. Dużą rolę odgrywają więc w takich sytuacjach różnorodne formy edukacji pozaszkolnej: kursy, staże itp. umożliwiające pracownikowi nabycie nowych doświadczeń, umiejętności czy wiedzy bez konieczności inwestowania poważnej części swojego życia zawodowego w kształcenie kosztem samej pracy lub kosztem swojego prywatnego życia.

Sama wiedza jednak we współczesnej rzeczywistości przestaje być głównym elementem kwalifikacji, jeśli nie przekłada się na umiejętności jej zastosowania w praktyce. W ramach edukacji formalnej częste są przypadki wyposażania kształcących się w szeroki zasób wiadomości, ale zauważa się zupełny brak przygotowania praktycznego, który następnie nadrabiany jest w formie praktyk zawodowych czy staży lub poprzez odpowiedni system podnoszenia kwalifikacji pracowniczych wewnątrz przedsiębiorstw (np. tzw. programy *Management Trainee*), czyli za pomocą różnych środków oferowanych przez edukację nieformalną. Wraz z dynamicznym rozwojem gospodarczym wzrasta rola edukacji pozaszkolnej jako sposobu na uzupełnienie niedoboru umiejętności praktycznych pracowników i uznać można, że zjawisko to będzie się pogłębiać, jeśli system szkolnictwa oficjalnego nie podejmie odpowiednich kroków dostosowawczych do wymagań rynku pracy.

Obok specjalistycznej wiedzy w danej dziedzinie oraz konkretnych umiejętności, pracodawcy coraz powszechniej zwracają uwagę na inne, bardziej uniwersalne umiejętności i postawy (tzw. umiejętności miękkie lub społeczne) umożliwiające sprawne funkcjonowanie w obecnej rzeczywistości. Ich zbiór nie jest jednak stały, a zmienia się wraz z rozwojem techniki i technologii oraz postępowaniem cywilizacyjnym<sup>38</sup>. Wystarczy przeanalizować

<sup>38</sup> S. M. Kwiatkowski, *Uczenie się...*, s. 111.

ogłoszenia o pracę, aby stworzyć wyczerpującą listę pożądanych przez współczesną gospodarkę umiejętności pracowniczych: zdolność szybkiego i efektywnego uczenia się, zdolności komunikacyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, efektywność indywidualna, umiejętność pracy w grupie (coraz częściej w grupie międzynarodowej), cechy przywódcze, umiejętność negocjowania. Międzynarodowa Organizacja Pracy zaleca, aby umiejętności te traktowane były jako podstawowe i uniwersalne dla wszystkich zawodów<sup>39</sup> (są to tzw. umiejętności nowej generacji), co jednak nie jest odzwierciedlane w formalnych systemach edukacji. Deficyt ten jest jednak bardzo efektywnie uzupełniony dzięki edukacji nieformalnej, która oferuje bardzo wiele możliwości praktycznego kształcenia najważniejszych umiejętności społecznych.

Rola edukacji nieformalnej jest już współcześnie dostrzegana zarówno przez podmioty rynku pracy (pracodawców i pracobiorców), jak i gremia odpowiedzialne za formowanie poszczególnych polityk. Na szczeblu państw i organizacji międzynarodowych pojawiają się już konkretne propozycje rozwiązań, mających na celu promowanie tej formy kształcenia. W Europie np. temat edukacji nieformalnej znalazł się w kręgu zainteresowania zarówno Rady Europy, jak i Unii Europejskiej. W niniejszym artykule skupimy się jednak na krótkiej analizie wyłącznie inicjatyw unijnych, gdyż akcje Rady Europy w większym stopniu skupiają się na edukacji nieformalnej w kontekście polityki młodzieżowej, zaś politycy Unii Europejskiej wyraźniej akcentują aspekty związane z polityką zatrudnienia i problematyką współczesnych rynków pracy.

### **Edukacja nieformalna w Unii Europejskiej – rozwiązania i inicjatywy na szczeblu wspólnotowym**

Unia Europejska w szczególny sposób akcentuje rolę edukacji nieformalnej w kontekście permanentnego uczenia się, czyli koncepcji *lifelong learning* (dużą aktywność w tej dziedzinie wykazuje też OECD i UNESCO). Edukacja pozaszkolna nie jest więc dla krajów Unii celem samym w sobie, ale ma ona służyć procesowi podnoszenia kwalifikacji w trakcie całego życia zawodowego obywateli. Pewne rozwiązania proponowane były już od lat siedemdziesiątych, jednak najważniejsze kroki w tym obszarze podejmowane są dopiero od lat dziewięćdziesiątych.

W roku 1995 Komisja Europejska wydała Białą Księgę: *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, gdzie promowana jest koncepcja społeczeństwa wiedzy oraz koncepcja uczenia się przez całe życie. Dokument ten wyraźnie podkreśla konieczność dostosowania się do nowych

<sup>39</sup> *Learning...*, s. 12.



wyzwań współczesnej rzeczywistości poprzez kształcenie, które zapewnia właściwą drogę rozwoju osobistego i zawodowego oraz zapewnia równość szans pomiędzy różnymi grupami społecznymi. Akcentuje się też fakt, że edukacja podnosi wartość pracowników na rynku, a to prowadzi do zwiększenia konkurencyjności gospodarek i przynosi pozytywne rezultaty, jeśli chodzi o poziom zatrudnienia. Za jedno z wyzwań edukacji uznano rozwój cywilizacji naukowo-technicznej wiążący się z nowym modelem zdobywania wiedzy i wymagań wobec pracownika (skrajna specjalizacja i kreatywność). Dlatego postuluje się stworzenie środków służących rozwojowi woli edukacji i kształcenia permanentnego i proponuje konkretne wytyczne dla realizacji wyznaczonych celów<sup>40</sup>.

Rok 1996 ogłoszony został decyzją Rady i Parlamentu Europejskiego Rokiem Permanentnego Uczenia się. W jego ramach współfinansowano ok. 550 projektów na szczeblu wspólnotowym, krajowym i lokalnym<sup>41</sup>, a Rada Europejska przyjęła wnioski dotyczące strategii uczenia się przez całe życie na szczeblu wspólnotowym<sup>42</sup>: ustalono priorytety tej strategii oraz wyznaczono osiem obszarów wymagających dalszego rozwoju (m.in. kontynuacja edukacji i szkolenia, relacje pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym, kwestia dostępu do edukacji oraz certyfikacja/akredytacja, wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie kształcenia itd.).

Traktat Amsterdamski z 1997 r. nie porusza bezpośrednio kwestii edukacji nieformalnej, ale stwarza jednak pewne podstawy prawne do dalszego rozwoju tej kategorii kształcenia. W traktacie tym podkreśla się, że działania Wspólnot mają na celu wspieranie polityk kształcenia zawodowego Państw Członkowskich (respektując jednak ich prawo do decydowania o treści i organizacji szkolenia zawodowego) i zmierzają m. in. do ułatwienia dostosowania się do zmian w przemyśle poprzez przekwalifikowanie pracowników i ich kształcenie zawodowe oraz do poprawy kształcenia ustawicznego w celu ułatwienia integracji zawodowej (art. 150 Traktatu EWG w wersji Traktatu Amsterdamskiego). Regulacja ta jest o tyle istotna, że Trybunał Sprawiedliwości przyjął taką interpretację tego artykułu (art. 128 Traktatu EWG w wersji Traktatu z Maastricht), aby obejmował on większość rodzajów edukacji zawodowej<sup>43</sup>, czyli także i edukację nieformalną.

<sup>40</sup> K. Głąbicka, *Polityka społeczna w Unii Europejskiej. Aspekty aksjologiczne i empiryczne*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2001, s. 272.

<sup>41</sup> T. Niklasson, *New Steps in Shaping the Future of Lifelong Learning in the European Knowledge Society*, [w:] *Lifelong Learning: Which Ways Forwards?* Ed. D. Colardyn, College of Europe Bruges, Natolin 2001, s. 144.

<sup>42</sup> *Council Conclusions of 20 December 1996 on a Strategy for Longlife Learning*, „Official Journal” 97/C 7/6, 10 January 1997.

<sup>43</sup> K. Głąbicka, *Polityka społeczna...*, s. 279.

Coroczna ocena postępu z realizacji Europejskiej Strategii Zatrudnienia przyczynia się do regularnego tworzenia zaleceń (tzw. *guidelines*) mających na celu polepszenie sytuacji na rynkach pracy państw członkowskich. W roku 1998 po raz pierwszy oficjalnie rozpoznano rolę edukacji i kształcenia w tworzeniu polityki zatrudnienia. Odtąd też koncepcja uczenia się przez całe życie (a więc i kwestie edukacji nieformalnej) znalazła swoje miejsce wśród innych elementów Strategii – dla roku 2001 już niemal połowa zaleceń dotyczyła kwestii edukacji! Poza tym od roku 2001 państwa członkowskie zobligowane zostały do rozwinięcia narodowych strategii na rzecz kształcenia ustawicznego, aby w ten sposób wesprzeć proces nabywania i uaktualniania posiadanych przez pracowników umiejętności, co pomoże im radzić sobie z zachodzącymi zmianami społecznymi i gospodarczymi. Strategie te powinny obejmować nie tylko formalny system edukacji (szkolnictwo podstawowe, średnie i wyższe), ale i szkolenie zawodowe po zakończeniu procesu oficjalnego kształcenia, w ramach edukacji formalnej lub nieformalnej. Kraje zobowiązane są też do wyznaczenia sobie zakładanych celów co do poziomu inwestycji w zasoby ludzkie i ilości pracowników uczestniczących w różnych formach doksztalcenia, a następnie do regularnego monitorowania postępu na drodze do osiągnięcia tych zamierzeń<sup>44</sup>.

W ramach Europejskiego Funduszu Socjalnego jednym z trzech priorytetów na lata 2000–2006 jest wspieranie dostosowania się i modernizacji edukacji, kształcenia oraz systemów i polityk zatrudnienia. Można liczyć więc na to, że większa uwaga instytucji unijnych skupiać się będzie na kwestiach edukacji nieformalnej.

Wspieranie rozwoju edukacji nieformalnej jako narzędzia wspierającego proces kształcenia się przez całe życie wyraża się w prowadzeniu przez Unię szeregu programów, jak np.:

- *Program Młodzież* – przeznaczony jedynie dla osób do 25 roku życia. Wraz z programami Sokrates (w szczególności jedną z akcji tego programu – GrunDTVig skupiającą się na kształceniu dorosłych) i Leonardo da Vinci stanowi on jeden z kilku programów, mających na celu stworzenie *Europejskiego obszaru edukacji* i w wyraźny sposób nakierowanych na promowanie edukacji nieformalnej jako jednej z metod podwyższania swoich kwalifikacji, a więc i wartości na rynku pracy.

- *Program Force* wspierający dalsze kształcenie zawodowe w krajach UE.
- *Program Comett I i II* wspierający współpracę pomiędzy szkołami wyższymi a przedsiębiorstwami w obszarze kształcenia technologicznego.
- *Program Eurotecnnet* wspierający innowacje w kształceniu zawodowym wynikające z przemian technologicznych.

<sup>44</sup> T. Niklasson, *New Steps...*, s. 146.

Na szczycie lizbońskim w marcu 2000 r. państwa członkowskie wypracowały nowe strategiczne cele Unii zmierzające ku poprawie sytuacji zatrudnienia, wzmocnieniu reform gospodarczych oraz społecznej spójności w ramach gospodarki wiedzy. Ministrowie podkreślili potrzebę dostosowania się systemów edukacji i kształcenia (formalnych i nieformalnych) do wymogów społeczeństwa wiedzy i wyznaczyli listę celów, które powinny zostać zrealizowane w dziedzinie edukacji i kształcenia. Jednym z nich było stworzenie jednolitego wzoru życiorysów dla osób ubiegających się o pracę, co zaowocowało opracowaniem tzw. Europejskiego *Curriculum Vitae*<sup>45</sup>, coraz szerzej stosowanego przez wiele instytucji. Model ten pozwala na zaprezentowanie doświadczeń i umiejętności zdobytych w trakcie edukacji nieformalnej lub incydentalnej, co potwierdza wzrost rangi tej formy kształcenia. Szczyt ten wraz ze spotkaniem Rady w Santa Maria da Feira (czerwiec 2000 r.) nadały nowego wymiaru kształceniu ustawicznemu w Unii Europejskiej.

Znaczącym krokiem ku opracowaniu strategii uczenia się przez całe życie było przedstawione w 2000 r. *Memorandum dotyczące permanentnego uczenia się*<sup>46</sup>. W dokumencie tym formułuje się sześć zasadniczych przesłań, a każdemu z nich przyporządkowuje jeden cel szczegółowy.

1) Nowe umiejętności dla każdego – cele: zapewnienie każdemu dostępu do kształcenia, aby poprzez zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz ich uaktualnianie możliwy był udział w społeczeństwie wiedzy.

2) Większy poziom inwestycji w zasoby ludzkie – cele: widoczne podniesienie poziomu inwestycji w kapitał ludzki jako najważniejszy zasób Europy.

3) Innowacje w dziedzinie nauczania i uczenia się – cele: opracowanie metod nauczania i uczenia się w ramach kształcenia ustawicznego.

4) Nadawanie odpowiedniej wartości uczeniu się – cele: znacząca poprawa w zakresie sposobów, w jakie postrzegane jest i wartościowane kształcenie, szczególnie nieformalne i incydentalne.

5) Zmiany w systemie doradztwa – cele: zapewnienie każdemu łatwego dostępu do odpowiedniej informacji i doradztwa dotyczących możliwości kształcenia się w Europie w przeciągu całego życia.

6) Kształcenie się bliżej domu – cele: zapewnienie możliwości ustawicznego kształcenia jak najbliżej uczącego się: we własnych społecznościach lokalnych i w miarę możliwości ze wsparciem technologii informacyjnych.

Szczyt Rady Europejskiej w Sztokholmie (marzec 2001 r.) zaowocował wydaniem raportu pt. *Konkretne przyszłe cele systemów edukacji i kształcenia*<sup>47</sup>, w którym zawarto plany kolejnych wspólnych przedsięwzięć w celu

<sup>45</sup> Formularze dostępne są np. na stronie internetowej Komisji.

<sup>46</sup> European Commission, *Memorandum on Lifelong Learning*, 2000.

<sup>47</sup> *Concrete Future Objectives of Education and training Systems*, COM (2001) 501 final.

realizacji postanowień Szczytu Lizbońskiego. Wyznaczone obszary dalszej współpracy opierają się na trzech celach strategicznych: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji oraz kształcenia w Unii Europejskiej, ułatwianie wszystkim dostępu do systemów edukacji i kształcenia oraz szersze otwarcie na świat systemów edukacji i kształcenia. Rok później na Szczycie w Barcelonie przyjęto plan realizacji postanowień zawartych w raporcie *Konkretne...*, a w listopadzie tegoż roku Rada Unii Europejskiej przyjęła rezolucję *Promowanie pogłębienia współpracy w dziedzinie edukacji i kształcenia zawodowego*, rozszerzając tę współpracę również i na kraje kandydujące, kraje EFTA i EOG. Dokument ten wyznacza szereg priorytetów, a jednym z nich jest opracowanie wspólnych zasad umożliwiających wartościowanie kwalifikacji zdobytych dzięki edukacji nieformalnej i incydentalnej. Zasady te zapewnić mają większą kompatybilność podejść do kwestii edukacji pozaszkolnej stosowanych w poszczególnych krajach.

W 2001 r. Komisja przyjęła dokument pt. *Tworzenie europejskiego obszaru permanentnego uczenia się*<sup>48</sup>, w którym podkreśla się rolę edukacji nieformalnej jako ważnego elementu procesu kształcenia się przez całe życie. W ramach tworzenia kultury uczenia się Komisja za jeden z priorytetów przyjęła uznawanie wartości edukacji nieformalnej i incydentalnej. Cel ten ma być zrealizowany poprzez:

- Systematyczną wymianę doświadczeń i tzw. dobrych praktyk krajów członkowskich w obszarze identyfikacji, oceny i uznawania kształcenia w ramach edukacji nieformalnej. Proces ten będzie koordynowany przez *The European Forum on the Transparency of Qualifications*.

- Na szczeblu narodowym państwa są zobligowane do stworzenia standardów i metod wartościowania kształcenia nieformalnego i incydentalnego. Proces ten musi się odbywać przy współpracy z partnerami społecznymi, przedstawicielami systemu edukacji formalnej oraz organizacjami pozarządowymi.

- Do końca 2003 r. Komisja stworzy przegląd metodologii, systemów i standardów służących identyfikacji, ocenie i uznawaniu kształcenia w ramach edukacji nieformalnej. Przegląd ten powinien dotyczyć różnych szczebli: międzynarodowego, narodowego, sektorowego oraz szczebla przedsiębiorstw.

- Zachęca się państwa członkowskie do zapewnienia instrumentów prawnych służących identyfikacji, ocenie i uznawaniu kształcenia w ramach edukacji nieformalnej.

- Państwa członkowskie powinny zachęcać instytucje edukacyjne (w ramach kształcenia formalnego lub nieformalnego) i badawcze do systematycznego stosowania środków mających na celu identyfikację, ocenę i uznawanie kształcenia w ramach edukacji nieformalnej.

<sup>48</sup> *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678 final.

Dokument ten podkreśla też rolę instytucji rozwijających pozaszkolne formy kształcenia, a w szczególności organizacji pozarządowych, które zachęcane są do aktywnej wymiany swoich doświadczeń. Poza tym zaproponowano przeprowadzenie badań dotyczących uczenia się w kontekście trzech kategorii kształcenia: edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej oraz możliwości włączenia w ten proces technologii informacyjnych. Badania miałyby odbywać się poprzez VI Program Ramowy, a także poprzez programy Leonardo da Vinci, Sokrates, Młodzież, pilotowe akcje *Learning, Information Society Technologies Programme* oraz poprzez inicjatywę *EQUAL*. Do końca roku 2003 powstaną rekomendacje jakościowe przeznaczone dla instytucji zajmujących się kształceniem poza ramami systemów formalnych.

#### WNIOSKI

Z przeprowadzonej analizy wynika, że kształcenie nieformalne zaczyna odgrywać coraz większą rolę we współczesnym procesie edukacyjnym pracowników oraz osób przygotowujących się do wejścia na rynek pracy (młodzieży szkolnej), szczególnie w zakresie:

- zdobywania nowych kwalifikacji;
- zdobywania wąskiej wiedzy specjalistycznej;
- uzupełniania i aktualizowania wiedzy nabytej w ramach formalnego kształcenia;
- zdobywanie wiedzy w innych dziedzinach niż specjalizacja pracownika;
- zdobywania praktycznych umiejętności;
- zmiana kwalifikacji pracowniczych;
- uzyskiwanie umiejętności tzw. nowej generacji.

Ranga edukacji nieformalnej wynika w dużej mierze z małej elastyczności systemów formalnych kształcenia, które zbyt wolno dostosowują się do szybkiego tempa przemian transformacji społeczno-gospodarczych. Niesłuszne byłoby jednak wartościujące przeciwstawianie obu tych kategorii kształcenia. Skłonić się należy raczej do wniosku o ich komplementarności i promować równoległy rozwój zarówno edukacji formalnej, jak i nieformalnej, co jest już czynione na szczeblu np. Unii Europejskiej.

Podkreślić jednak należy, że postulat owej komplementarności wynika wciąż jeszcze z przekonania o pewnych deficytach systemów szkolnych i obiektywnych trudnościach związanych z reformowaniem narodowych systemów oświatowych. Warto jednak spojrzeć na obie kategorie kształcenia w innym świetle i z góry przypisać im pewne role. W ten sposób edukacja formalna i nieformalna stanowiłyby spójny system kształcenia pozwalający na jeszcze efektywniejsze przygotowanie zawodowe pracowników.

Żaneta Goździk

**INFORMAL EDUCATION AND NEEDS OF LABOUR MARKETS  
IN THE MEMBER STATES EUROPEAN UNION**  
(Summary)

The aim of the paper is to present the possibilities of improvement of labour market quality by informal education in the developed market economies with special reference to the European Union. The analysis concentrates on processes that can be found on both the supply and demand sides of the labor market, with special emphasis on a three-sector structure comprising employment, economic activity and unemployment.

The labour market requires the implementation of a series of activities, before the regulatory framework turns out sufficient for its fuller integration, such as:

- harmonisation of national labour market regulations;
- mutual recognition of diplomas and qualifications;
- access to social insurance across the EU.

Activities supporting the integration of labour markets are: solutions improving the availability of flats and social insurance. However, the supply of such flats is limited in Europe, due to frequent control of rents. As the period one has to wait to get such a flat is extended, the cross-border mobility of workforce is confined. Another serious bottleneck can be health insurance, if the insurance companies do not start recognising mutual liabilities in various countries. Otherwise, only the young and healthy will migrate<sup>49</sup>. The analysis intends to identify the distance between the above mentioned sectors from their EU counterparts and the directions of necessary adjustments to the EU standards.

---

<sup>49</sup> Z. Wysokińska, J. Witkowska, *Integracja europejska – rozwój rynków*, PWN, Warszawa 2001.