

Jolanta Grotowska-Leder*

RZECZ O KSZTAŁCENIU DOROSŁYCH. *LIFELONG LEARNING* W POLSCE, W PERSPEKTYWIE UNII EUROPEJSKIEJ

Abstrakt. W dobie kształtowania się społeczeństwa opartego na wiedzy i trudnej sytuacji na rynku pracy, w szczególności młodych roczników, zyskuje na znaczeniu problem uzupełniania wiedzy i rozwoju kompetencji przez osoby, które zakończyły systematyczną naukę szkolną. Przedmiotem rozważań w artykule jest zjawisko *lifelong learning* (kształcenia przez całe życie) i problem pozostawiania jednostek poza systemem kształcenia w okresie dorosłości, rozumienie zjawiska, skala w Polsce na tle UE oraz jego zróżnicowanie według podstawowych cech społeczno-demograficznych. Podstawę empiryczną analiz stanowią dane GUS, w szczególności wyniki badania pt. „Kształcenie dorosłych”, panelowego badania „Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków” i Eurostatu.

Słowa kluczowe: kształcenie dorosłych, *lifelong learning*, społeczeństwo oparte na wiedzy, Polska.

1. Wprowadzenie

Problemy społeczne, sfera życia społecznego określane także jako kwestie społeczne, a współcześnie jako zagrożenia i ryzyka społeczne (m.in. B e c k 2002; N o w a k, W y s o c k a 2001) to zjawiska definiowane na wiele sposobów, niejednoznaczne, analizowane w różnorodnych ramach teoretycznych (ich najpełniejszego przeglądu dokonują m.in. E. R u b i n g t o n, M. W e i n b e r g (2003)). Zjawiska te są stałym elementem życia społecznego bez względu na typ społeczeństwa i etap jego rozwoju, ale ewoluują. Zmienia się również do nich stosunek¹. Współczesne transformacje problemów społecznych są skutkiem dynamiki

* Prof., Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej, Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43, 90-214 Łódź; leder@interia.pl.

¹ Naukowe zainteresowanie problemami społecznymi datowane na ponad 100 lat wyrosło z dyskusji nad niesprawiedliwością społeczną cechującą kapitalizm XIX-wieczny w związku z dramatycznymi warunkami życia ówczesnych robotników i chłopów, określanymi jako kwestie robot-

społeczeństwa globalnego i postaw wobec nich członków społeczeństwa, którzy funkcjonując w zmieniających się warunkach dokonują rewizji oczekiwań w zakresie wartości, norm i standardu życia, a badacze tych zjawisk i reformatorzy życia społecznego w kierunku uczynienia ich mniej dokuczliwymi poszukują i wskazują nowe sposoby ich analizowania i przewyżczania.

Na przełomie XX i XXI w. trzy konteksty zyskały na znaczeniu dla określenia cech współczesnego etapu rozwoju społecznego i tym samym problemów społecznych mu towarzyszących. Zawarte są one w pojęciach stosowanych dla wyjaśniania zmian, procesów w nich występujących. Należą do nich: społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo oparte na wiedzy, inaczej społeczeństwo informacyjne (*knowledge society* lub *knowledge-based society*) i społeczeństwo inkluzywne. U. Beck (2002), twórca koncepcji społeczeństwa ryzyka, dowodzi, że współczesne ryzyka społeczne związane ze spadkiem zabezpieczających funkcji rodziny, rynku pracy i państwa powodują, że współczesnego człowieka powinno cechować dążenie do osiągania jak najdłuższej samodzielności i samowystarczalności. Powinien być refleksyjny i systematycznie oceniać oraz konstruować swoje możliwości i warunki (por. Giddens 1990, 1991; Kohli 1986). Fakt, że dzisiaj wiedza, informacja – jak podkreśla jeden z teoretyków społeczeństwa opartego na wiedzy P. Drucker (1969) – stały się towarami o znaczeniu ekonomicznym, to od człowieka wymaga się ciągłego rozwoju, nabywania nowych kompetencji, które są niezbędne dla rozwoju procesów innowacyjnych², ale także dla przewyżczania barier, które ograniczają jego funkcjonowanie na zasadach pełnego uczestnictwa w tej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zważywszy, że w społeczeństwie wiedzy problemy, deficyty i bariery dotyczą także dostępu do informacji, do wiedzy, kompetencji oraz sposobów i możliwości ich uzupełniania, dlatego teoretyczne ramy socjologicznych analiz różnych aspektów współczesności relatywnie często stanowią koncepcje wykluczenia społecznego i inkluzji społecznej (np. Paradowska, red. 2014; Tarkowska, red. 2013; Grotowska-Leder 2011; Grotowska-Leder, Faliszek, red. 2005), które pozwalają opisywać i wyjaśniać marginalną z jakiegoś punktu widzenia pozycję grup, kategorii społecznych czy jednostek oraz warunki i sposoby

nicza i chłopska. W dobie rozwoju demokratyzacji życia, dominacji takich wartości, jak równość, sprawiedliwość społeczna i jakość życia, obszar problemów społecznych wypełniają zjawiska obejmujące różne przejawy wykluczenia społecznego w rozumieniu partycypacji człowieka sprzyjającej jego rozwojowi oraz bezpieczeństwa definiowanego w kategoriach socjalnych, ekologicznych i bezpieczeństwa fizycznego w rozumieniu zagrożenia wybuchem nuklearnym i terroryzmem.

² Procesy te są niezbędne dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (GOW), inaczej gospodarki informacyjnej (*new economy* lub *information economy*), tzn. modelu współczesnego rozwoju gospodarczego, który bazuje na innowacjach (Kukliński 2001: 15). P. Drucker ujmuje GOW szeroko, jako „porządek ekonomiczny, w którym wiedza, a nie praca, surowce lub kapitał, jest kluczowym zasobem; porządkiem społecznym, w którym nierówność społeczna, oparta na wiedzy jest głównym wyzwaniem; oraz systemem, w którym rząd nie może być postrzegany jako ten, który ma rozwiązywać społeczne i ekonomiczne problemy” (Drucker 1999: 252).

przewycięzania tego stanu poprzez działania podejmowane w ramach polityki społecznej. Zakres i charakter oddziaływań inkluzyjnych jest wielowymiarowy, o różnym stopniu intencjonalności, natomiast ich rezultat jest zawsze pochodną realizowanych programów, inicjatyw i postaw, ale także zainteresowania i gotowości do współpracy grup i osób, które są adresatami tych rozwiązań. Istnieje w tym zakresie duże zróżnicowanie, powiązane z charakterem wykluczenia – deficyty materialne, odbiegający od przyjętych standardów sposób zachowania, pozostawanie poza rynkiem pracy (za niski/za wysoki poziom kwalifikacji, wykształcenia) i charakterystyka osób, doświadczających tego stanu.

Przedmiotem rozważań w artykule jest zjawisko *lifelong learning* i problem pozostawania jednostek poza systemem kształcenia w okresie dorosłości, jego skala w Polsce i wewnętrzne zróżnicowanie w UE. Podstawę empiryczną analiz stanowią dane Eurostatu i GUS, w szczególności badanie GUS: „Kształcenie dorosłych”³.

2. Idea *lifelong learning* nie jest nowa

Idea kształcenia przez całe życie ma historię odległą i dyskutowaną. *Lifelong learning* jest odpowiednikiem kształcenia ustawicznego, dobrze znanej koncepcji życia i potrzeby ludzkiej. Za prekursorów takiej idei uznaje się filozofów starożytnych, m.in.: Solona, Konfucjusza, Hipokratesa, Pitagorasa, Sokratesa, Platona i Senekę, którzy formułowali postulaty stałego uczenia się i rozwoju. W średniowieczu wpisuje się w nią ojciec nowożytnej pedagogiki Jan Amos Komeński, autor tezy *tota vita schola est* (całe życie jest szkołą). Podobne stanowisko reprezentują Jan Jakub Rousseau, Jan Antoni Condorcet, a w Polsce kształcenie ustawiczne propagowali: Szymon Marycjusz z Pilzna, który w pierwszej połowie XV w. głosił: „Uczyć się trzeba przez całe życie i lepiej późno się uczyć, niż nigdy”, Andrzej Frycz Modrzewski i niektórzy twórcy Komisji Edukacji Narodowej (por. Wołoszyn 1964: 125; Wiatrowski 2005: 360).

Rozwój idei kształcenia ustawicznego ma silne podstawy w rewolucji przemysłowej przełomu XVIII/XIX w., gdy obserwuje się wzrost znaczenia inicjatyw

³ Reprezentacyjne badanie, „Kształcenie dorosłych” („Adult Education Survey”), przeprowadzone zostało w I kwartale 2012 r. Jego celem było uzyskanie informacji na temat uczestnictwa osób w wieku 18–69 lat w kształceniu ustawicznym (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), oraz informacji nt. znajomości języków obcych, umiejętności korzystania z komputera oraz ich uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych i w życiu społecznym. Obserwacji poddano okres 12 miesięcy przed badaniem. Badanie zrealizowano z zastosowaniem losowej próby ponad 25 tys. mieszkań i ponad 27 tys. osób, wywiadu bezpośredniego z użyciem kwestionariuszy: gospodarstwa domowego i indywidualnego. Jest ono realizowane w krajach UE na podstawie *Rozporządzenie Komisji (UE) NR 823/2010 z dnia 17 września 2010 r. w sprawie wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 452/2008 dotyczącego tworzenia i rozwoju statystyk z dziedziny edukacji i uczenia się przez całe życie, w odniesieniu do statystyk dotyczących udziału dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie*. W Polsce objęto badaniem również grupy wiekowe 18–24 i 65–69 lat.

zmierzających do poprawy poziomu wykształcenia dorosłych zarówno wśród robotników, jak i chłopów. W krótko zarysowanym rozwoju systemu kształcenia dorosłych wypada także wspomnieć rolę pierwszych uniwersytetów ludowych organizowanych w Danii w drugiej połowie XIX w., a później w innych państwach skandynawskich i europejskich.

Zdaniem części badaczy zjawiska idea edukacji permanentnej – w moim przekonaniu w sensie naukowym – zaistniała dopiero na początku XX w., a jej wyrazicielem był A. B. Yeaxlee w książce *Lifelong Education* (1919, za: Wain, 2005, por. Aleksander, red. 2010).

Idea edukacji przez całe życie jako uniwersalna i humanistyczna koncepcja życia zyskała mocne wsparcie UNESCO na przełomie lat 60. i 70. XX w. w sformułowanym założeniu, że „każdy człowiek ma prawo i powinien uczyć się przez całe swoje życie”. Stała się centralnym zagadnieniem, gdy w polityce edukacyjnej nastąpiło przesunięcie z kształcenia masowego do *learning society*, i rozwijała się dynamicznie w latach 90. W czasach społeczeństwa opartego na wiedzy, w którym wiedza stała się podstawową wartością nie tylko autoteliczną, ale także zyskała znaczenie instrumentalne, aplikacyjne, ciągłe doskonalenie pozwala być konkurencyjnym na rynku pracy i funkcjonować w innych podstawowych sferach życia w coraz bardziej skomputeryzowanym świecie. Według P. Druckera, autora koncepcji społeczeństwa opartego na wiedzy, „jesteśmy na początku największej w dziejach ludzkości zmiany – w nowym społeczeństwie wiedza stanie się zasadniczym zasobem, a pracownicy wiedzy będą dominującą grupą wśród zasobów pracy” (Drucker 2001: 4)⁴. Zmieniający się współcześnie dynamicznie rynek pracy, intensyfikacja procesów modernizacyjnych, szybkie starzenie się wiedzy, stwarzają nieznane wcześniej wymagania dla edukacji ustawicznej, określanej także jako permanentna, całożyciowa, edukacja dorosłych, kształcenie ciągłe, oświata ustawiczna, a najbardziej współcześnie uczenie się przez całe życie, *lifelong learning* (LLL) (por. Wiątrowski 2012: 40–41).

3. Rozumienie kategorii LLL

Współczesna definicja *lifelong learning* opiera się na koncepcji wspomnianego już A. B. Yeaxlee’a oraz amerykańskiego pedagoga, pochodzenia duńskiego, E. C. Lindemana⁵, uznawanych za pionierów współczesnej edukacji ustawicznej. Podobnie jak w przypadku większości zjawisk społecznych nie ma jedno-

⁴ „Ludzie wiedzy staną się nowymi kapitalistami” (Drucker 2001: 8). Wiedza, według A. Tofflera, „jest najbogatszym źródłem władzy i kluczem do jej zdobywania [...] wiedza przestała być dopełnieniem władzy wspartej na pieniądzu i przemocy, a stała się jej rdzeniem” (za: Nona, 2000: 23).

⁵ Do najbardziej znanych pozycji E. C. Lindemana (1925, 1961, 1945) należą: *The meaning of adult education* oraz *The sociology of adult education*.

znaczności w rozumieniu także kształcenia ustawicznego. Tradycyjnie jest ono utożsamiane z edukacją dorosłych i realizowane po zakończeniu systematycznej nauki szkolnej (po wypełnieniu obowiązku szkolnego). Natomiast aktualnie jest traktowane jako proces całościowy. Szerszą interpretację teoretyczną temu różnieniu nadał w latach 90. XX w. B. Suchodolski (2003), który w pracy *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje* wyróżnił edukację instrumentalną i edukację bezinteresowną. Pierwszej nadał charakter użytkowy, pragmatyczny (ma służyć przygotowaniu do życia, do pracy, sprzyjać kształtowaniu istotnych ról społecznych), a drugiej – wymiar humanistyczny, bo zakłada uczenie się dla siebie, samodoskonalenie, jest drogą do samorealizacji⁶.

W literaturze przedmiotu proponowane są szersze i węższe ujęcia kategorii, a różnice dotyczą: wieku kształcących się (całe życie/wiek produkcyjny); nauczanych treści (odpowiadające rynkowi pracy/rozwojowi indywidualnemu/cechom społecznym); podmiotu kształcącego (publiczne instytucje kształcenia dorosłych, rynek usług edukacyjnych, samokształcenie) oraz form przekazywania wiedzy (edukacja szkolna, pozaszkolna, nieformalna). Przykładem szerokiego ujęcia kategorii jest definicja przytoczona przez R. Gerlach'a (2007: 150), sformułowana na podstawie dokumentu OECD (Osiecka-Chojnacka 2003; *Uczenie się...* 2002:1), zgodnie z którą uczenie się przez całe życie to rozwój cech indywidualnych i cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w ramach systemu formalnego (szkoły, placówki kształcenia zawodowego i kształcenia dorosłych, uczelnie wyższe), oraz kształcenie nieformalne w domu, w pracy, w społeczności. Z kolei J. Wiątrowski (2005: 365) definiuje kształcenie ustawiczne dorosłych wężiej – jako proces systematycznego uczenia się, następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej, który trwa przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tzw. trzeciego wieku.

Kategoria znajduje zastosowanie w dokumentach oficjalnych, w polityce zatrudnienia, polityce oświaty i polityce społecznej w kontekście funkcjonowania różnych instytucji, dla których jest to ważna problematyka. Na przykład w *Ustawie z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* definiuje się kategorię wąsko z perspektywy rynku pracy jako „kształcenie w szkołach dla dorosłych, także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców”. W strategii rozwoju kształcenia ustawicznego z 2010 wykorzystano definicję OECD z 1996 r. (Osiecka-Chojnacka 2003).

Przyjmując szeroką perspektywę, W. Okoń (1992) typologizuje działania, które składają się na edukację permanentną i wskazuje: a) kształcenie formalne,

⁶ Dyskusji nad rozumieniem kategorii poświęcone są m.in. opracowania: Alexander, red. 2010, Bednarczyk, Shklyar, red. 2006.

które obejmuje naukę w ramach systemu szkolnego od nauczania początkowego do uniwersytetu, włączając różne kursy kształcenia ogólnego, programy specjalne oraz instytucje stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego; b) kształcenie nieformalne obejmujące zorganizowaną działalność w zakresie kształcenia i wychowywania, prowadzoną poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, poprzez szkolenia, kursy, seminaria; oraz c) kształcenie incydentalne (samokształcenie), obejmujące trwającą przez całe życie aktywność niezorganizowaną i niesystematyczną, w toku której człowiek nabywa wiadomości, sprawności, postawy w codziennym doświadczeniu i wpływów wychowawczych otoczenia.

Zatem LLL odbywa się zarówno poprzez uczestnictwo w instytucjach systemu oświaty, szkoleniach, kursach zawodowych/hobbystycznych, studiach podyplomowych, konferencjach, seminariach, jak i poprzez oglądanie, słuchanie audycji edukacyjnych, czytanie czasopism edukacyjnych oraz naukę za pomocą Internetu (na odległość).

Koncepcja uczenia się przez całe życie dotyczy osób dorosłych, ale jest szczególnie ważna dla roczników starszych, których kompetencje zawodowe zdezaktualizowały się, a modernizacja życia wymaga od nich działań przystosowawczych. Psycholodzy podkreślają, że średnia i późna dorosłość (po 40. roku życia) to okres pełnego rozwoju kompetencji edukacyjnych, czas realizacji tego, co jest sednem kształcenia ustawicznego.

4. Koncepcja LLL jako element polityki UE

Dowodem wzrastającego współcześnie zainteresowania i konieczności rozwoju działań w sferze edukacji permanentnej było ogłoszenie 1996 Europejskim Rokiem Kształcenia Ustawicznego, i uczynienie tej idei perspektywą polityki społecznej UE. Rozwój myślenia w kategoriach LLL w UE dokonywał się w kilku etapach. Pierwszym była strategia bolońska z 1999 r. (*Deklaracja Bolońska...* 1999), zgodnie z którą wydłużono kształcenie na poziomie wyższym do trzech poziomów. Kolejnym ważnym etapem była strategia lizbońska z 2000 r. (*Czerwinski* 2004), a ostatnim – najnowsza strategia UE *Europa 2020...* (2010)⁷.

⁷ Do ważnych inicjatyw na rzecz rozwoju idei LLL w UE należy także zaliczyć: „Europejskie ramy kwalifikacji” (EQE) z 2007 r., które sprzyjają mobilności zawodowej obywateli między państwami członkowskimi; *Białą Księgę Komisji Europejskiej...* z 2001 r., w której uznano, że edukacja ustawiczna jest warunkiem postępu społecznego, oraz *Declaration of the European Ministers...* 2002, dotyczącą współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń, a także rezolucję Rady UE z 21.11.2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (LLL) (*Communication...* 2001), w której określono listę działań niezbędnych do wdrażania tego typu edukacji, m.in. tworzenie kultury uczenia się; zwiększenie powszechnego dostępu do informacji i doradztwa dotyczącego możliwości edukacyjnych; zwiększenie inwestowania w uczenie się w wymiarze finansowym i czasowym, określenie możliwości edukacyjnych; upowszechnienie

Koncepcję kształcenia ustawicznego LLL uczyniono kluczowym elementem strategii lizbońskiej, bo uznano, że edukacja jest jednym z najważniejszych czynników uczynienia gospodarki UE najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie, a wśród jej działań priorytetowych wskazano, m.in. nadanie wysokiej rangi uczeniu się, zwiększenie inwestowania w uczenie się i przybliżanie uczącym się możliwości edukacyjnych. W dokumencie tym zdefiniowano LLL jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”. Dostęp do wiedzy uznano za prawo i mechanizm osiągania przez człowieka dobrostanu i zadowolenia w życiu. Sytuacja na szybko zmieniającym się wskutek postępu naukowo-technicznego i kurczącym się rynku pracy spowodowała, że rosną wymagania wobec pracowników. Utrzymanie się na rynku pracy wymaga nieustannego podnoszenia kwalifikacji i rozwoju kompetencji przez pracowników. Jednocześnie skutkiem procesów demograficznych jest wzrost udziału roczników starszych w wieku dezaktywacji zawodowej, którzy w części są zainteresowani edukacją, niezbędną dla funkcjonowania w życiu społecznym. Nie jest to zadanie łatwe, ale poszerzająca się oferta w zakresie edukacji permanentnej za sprawą programów UE i wzrostu przeciętnego wykształcenia (wzrasta udział osób legitymujących się wykształceniem co najmniej średnim) sprzyja aktywności na rzecz zdobywania nowych umiejętności po zakończeniu edukacji.

Z kolei strategia *Europa 2020...* (2010) zakłada realizację rozwoju inteligentnego i zrównoważonego sprzyjającego włączeniu społecznemu. Wśród pięciu priorytetowych jej dziedzin, którym przypisano cele do osiągnięcia do 2020 r. są działania w sferze edukacji, które mają prowadzić do zmniejszenia odsetka osób przedwcześnie kończących naukę (do poniżej 10%), wzrostu odsetka ludzi w wieku od 30 do 34 lat z wykształceniem wyższym lub równoważnym (do co najmniej 40%) i wzrostowi zatrudnienia. W te działania wpisane jest kształcenie ustawiczne. W 2007 r. Komisja Europejska uruchomiła program edukacyjny „Lifelong Learning Programme” (LLP), który był realizowany w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego do 2013, a od 1 stycznia 2014 r. został zastąpiony programem „Erasmus+”, który będzie realizowany do 2020 r. Celem tych programów jest rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. Działanie ma przyczyniać się do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności szkolnictwa i kształcenia zawodowego w Europie poprzez m.in. wspomaganie procesów przystosowania się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych w perspektywie zjednoczonej Europy, promocję kreatywności, konkurencyjności, szans na zatrudnienie oraz rozwoju przedsiębiorczości, zwiększanie

uczestnictwa w programie dzieci, młodzieży, kadry edukacyjnej oraz osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i grup upośledzonych ze względów socjalno-ekonomicznych, promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej na wszystkich poziomach nauczania, wspieranie rozwoju innowacyjności korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych⁸.

5. Skala kształcenia ustawicznego w Polsce

Oszacowanie odsetka Polaków, którzy są aktywni w różnych formach edukacyjnych po osiągnięciu dorosłości, tzn. po przekroczeniu 18. roku życia, umożliwiają analizy GUS, wyniki panelowego badania „Diagnoza społeczna... i dane Eurostatu. Ponieważ wskazane trzy źródła danych stosują różne rozwiązania metodologiczne i tylko do pewnego stopnia są porównywalne, poniżej odwołano się do rezultatów każdego z nich.

W podporządkowanych zagadnieniu badaniach GUS („Kształcenie dorosłych”) ustalono, jaki jest poziom uczestnictwa osób w wieku 18–69 lat w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym (według typologii W. Okonia incydentalnym) w powiązaniu z cechami społeczno-demograficznymi tych osób. Przyjęto, że edukacja formalna obejmuje naukę w systemie szkolnym (od szkoły podstawowej do studiów wyższych, podyplomowych i doktoranckich) realizowaną w instytucjach szkolnych i edukacyjnych (publicznych i niepublicznych), uprawnionych do nauczania i prowadzących je zgodnie z obowiązującymi standardami i odpowiednimi regulacjami prawnymi (*Ustawa z dnia 7 września... 1991; Ustawa z dnia 27 lipca... 2005*). Z kolei kształcenie pozaformalne to aktywność poza systemem formalnym obejmująca wszelkie zorganizowane/zinstytucjonalizowane działania edukacyjne, prowadzone w formie kursów, szkoleń, seminariów, konferencji, wykładów, a także lekcje prywatne (np. języków obcych) i kształcenie na „odległość” (za pośrednictwem korespondencji pocztowej lub mediów elektronicznych). Natomiast kształcenie nieformalne oznacza samodzielne uczenie się w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności, i w odróżnieniu od edukacji formalnej i pozaformalnej odbywa się bez udziału wykładowcy/nauczyciela/szkoleniowca, poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej lekcje udzielane są przez członków rodziny, sąsiadów, przyjaciół, którzy nie są opłacani za to (*Kształcenie dorosłych 2012: 9–11*).

Zbiorcze wyniki tak rozumianej aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków z uwzględnieniem rodzajów aktywności i wieku w ujęciu dynamicznym przedstawiono w tab. 1. Z danych tych wynika, że w edukacji permanentnej nie uczestniczy duża część Polaków, ale w ciągu lat 2006–2011 ich udział zmniejszył się

⁸ W skład LLP i Erasmus+ wchodzi programy skierowane do różnych kategorii odbiorców: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Jean Monnet.

o ponad 8 pkt proc. – z ponad 64,2 do 56%. Prawidłowością jest, że odsetek Polaków zintegrowanych poprzez różne formy kształcenia permanentnego spada wraz z wiekiem. Zrozumiałe jest, że najaktywniejsze w tym zakresie są roczniki najmłodsze, natomiast z aktywności permanentnej masowo wykluczeni są Polacy najstarsi.

Tabela 1. Osoby w wieku 18–69 lat według form uczestnictwa w kształceniu ustawicznym w latach 2006–2011 r (w %)

Kategoria wieku	Dowolna forma kształcenia		Forma kształcenia*						Nieuczestni- czący w żadnej formie kształ- cenia	
			kształcenie formalne		kształcenie pozaformalne		kształcenie nieformalne			
	2006	2011	2006	2011	2006	2011	2006	2011	2006	2011
Ogółem	35,8	44,0	5,5	13,6	18,6	20,9	25,5	30,0	64,2	56,0
18–24	b.d.	79,2	b.d.	68,1	b.d.	27,5	b.d.	41,5	b.d.	20,8
25–29	50,3	56,0	18,1	18,2	16,6	28,9	32,2	38,3	49,7	44,0
30–34	44,4	49,3	8,1	7,0	8,1	27,3	30,4	35,5	55,6	50,7
35–39	42,7	45,3	6,4	5,6	6,4	25,1	29,5	32,6	57,3	54,7
40–44	38,3	43,8	4,6	4,6	4,6	26,4	26,8	30,8	61,7	56,2
45–49	33,9	38,3	2,0	2,6	2,0	21,3	24,3	27,0	66,1	61,7
50–54	28,3	32,6	0,9	1,4	0,9	17,9	21,8	24,5	71,7	67,4
55–59	22,3	28,4	0,2	0,4	0,2	13,0	18,5	21,9	77,7	71,6
60–64	16,0	21,3	–	0,1	–	5,2	14,7	18,8	84,0	78,7
65–69	b.d	16,6	b.d.	–	b.d.	2,8	b.d.	15,6	b.d.	83,4

* Dane nie sumują się do ogółem, gdyż jedna osoba mogła uczestniczyć w różnych formach kształcenia jednocześnie.

b.d. – brak danych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS: *Kształcenie dorosłych*, 2012: 19, 20.

W ujęciu dynamicznym sytuacja upoważnia do umiarkowanego optymizmu. Wszystkie trzy źródła danych ujawniają, że w ostatnich latach wzrosło uczestnictwo Polaków w zakresie kształcenia ustawicznego. Zgodnie z danymi GUS, w latach 2006–2011 wzrosło uczestnictwo w każdej formie kształcenia ustawicznego w prawie wszystkich grupach wiekowych – z wyjątkiem spadku udziału w kształceniu formalnym osób z dwóch grup wiekowych 30–34 oraz 35–39 lat. Dane ujawniły bardzo interesującą prawidłowość – relatywnie większy wzrost aktywności edukacyjnej wszystkich kategorii wiekowych dorosłych Polaków w formie kształcenia pozaformalnego w porównaniu z pozostałymi dwiema jego formami, tzn. kształceniem formalnym i nieformalnym, przy czym największą dynamikę w tym zakresie odnotowano wśród osób należących do średnich przedziałów wiekowych (30–49 lat) (tab. 2).

Tabela 2. Dynamika udziału osób w wieku 18–69 lat według form uczestnictwa w kształceniu ustawicznym w latach 2006–2011 r. (w %)

Kategoria wieku	Dowolna forma kształcenia	Forma kształcenia		
		kształcenie formalne	kształcenie pozaformalne	kształcenie nieformalne
	2006–2011	2006–2011	2006–2011	2006–2011
Ogółem	+8,2	+8,1	+2,3	+4,5
18–24	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
25–29	+5,7	+0,1	+12,3	+6,1
30–34	+4,9	–1,1	+19,2	+5,1
35–39	+3,6	–0,8	+18,7	+3,1
40–44	+5,5	0,0	+21,8	+4,8
45–49	+5,6	+0,6	+19,3	+2,7
50–54	+4,3	+0,5	+17,0	+2,7
55–59	+6,1	+0,2	+12,8	+3,4
60–64	+5,3	+0,1	+5,2	+4,1
65–69	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.

Źródło: jak do tab. 1.

Według danych badania „Diagnoza społeczna... udział dorosłych Polaków aktywnych edukacyjnie wydaje się niższy i mniej optymistyczny. Dane przedstawiają sytuację w innych przekrojach wiekowych, nadto szacunki obejmują tylko osoby korzystające z usług edukacyjnych, nie uwzględnia się kształcenia nieformalnego. Ocena aktywności edukacyjnej Polaków dokonywana jest na podstawie zakresu korzystania z określonej usługi edukacyjnej w trybie szkolnym (nauka w szkołach w trybie stacjonarnym, wieczorowym i zaocznym, wszelkie studia podyplomowe) lub pozaszkolnym⁹ (*Diagnoza Społeczna...* 2013: 84). Dla dwóch młodszych, wyróżnionych w badaniu kategorii wiekowych (20–24, 25–29), wskaźnik ten do 2009 r. wykazuje tendencję rosnącą (w latach 2003–2009 wzrost o 11 pkt proc.), a dla dwóch najstarszych kategorii (30–39, 39+) tendencja rosnąca zaznacza się w krótszym czasie – do 2007 r. (odpowiednio wzrost o 1,6 i 0,7 pkt proc., zważywszy, że skala tej aktywności w tych populacjach jest znacznie mniejsza). Po tych okresach we wszystkich grupach wiekowych udział korzystających z usług edukacyjnych spada (tab. 3). Natomiast dane GUS, dotyczące aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków realizowanej w trybie kształcenia formalnego i pozaformalnego, są bardziej optymistyczne – wskazują na wzrost odpowiednio o 8,1 i 2,3 pkt proc. w latach 2006–2011 (tab. 2).

⁹ Odsetek osób w określonej grupie wieku korzystających z danej formy usługi edukacyjnej jest podstawą do oceny zakresu korzystania z niej. Miara GUS dotyczy stanu na 31 grudnia danego roku, a nie na moment badania, jak ma to miejsce w „Diagnozie społecznej...

Tabela 3. Ludność dorosła w gospodarstwach domowych korzystająca z usług edukacyjnych świadczonych w trybie szkolnym i pozaszkolnym, w wybranych kategoriach wieku oraz w wieku 39+ ogółem w 2013 r., według miejsca zamieszkania w latach 2003–2013 (w %)*

Wyszczególnienie	2003	2005	2007	2009	2011	2013
Kategoria 20–24 lata	49,9	57,5	60,7	60,9	58,8	57,6
Kategoria 25–29 lat	12,7	14,8	17,2	18,4	15,1	13,3
Kategoria 30–39 lat	5,4	5,0	7,0	6,2	4,3	4,8
Kategoria 39+ ogółem	1,2	1,3	1,9	1,5	1,3	1,6
Miasto > 500 tys.	2,5	2,1	4,6	2,7	3,2	3,1
Miasto 100–200 tys.	2,0	1,8	2,9	1,5	2,3	2,0
Miasto < 20 tys.	2,2	1,5	1,4	1,5	0,8	1,5
Wieś	0,6	0,9	1,1	0,9	0,5	0,8

* W tabeli przedstawiono wartości wskaźnika korzystania z usług edukacyjnych dla lat 2003, 2005, 2007, 2009, 2011 i 2013, ponieważ od 2003 r. uwzględniono w badaniach także aktywność edukacyjną w trybie pozaszkolnym, co ma znaczenie dla oceny aktywności edukacyjnej osób dorosłych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Diagnoza Społeczna...* 2013: 85.

6. Skala LLL w Polsce na tle UE

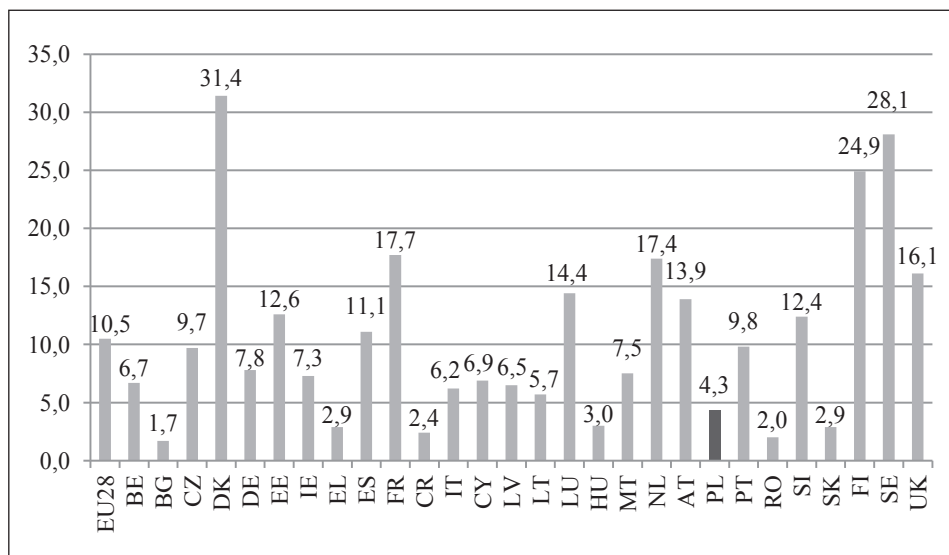
W statystykach Eurostatu wskaźnik *lifelong learning* to udział osób w wieku 25–64 lata, którzy pobierali naukę lub uczestniczyli w szkoleniu w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie. Dane nie obejmują osób, które nie udzieliły odpowiedzi na pytanie dotyczące takiej aktywności¹⁰.

W krajach UE występują ogromne dysproporcje pod względem na tak definio-
wanej aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Liderami w tym zakresie są kraje skandynawskie (Dania, Szwecja i Finlandia), w których częściej niż co czwarta osoba w wieku 25–64 lata uczestniczy w edukacji permanentnej, a w Danii nawet ponad 31%, podczas gdy w wielu krajach członkowskich – relatywnie często w postsocjalistycznych: Rumunii, Słowacji, Bułgarii i na Węgrzech, oraz w Grecji i na Cyprze – jest bardzo niski, bo nie przekracza 3%. Polska z wartością wskaźnika na poziomie 4,3%, tzn. znacznie poniżej średniej europejskiej (10,5%), należy do krajów o najniższych wskaźnikach *lifelong learning* i sytuacja w tym zakresie niewiele się zmienia od 2004 r., a w 2013 r. dysproporcje między Polska a UE wydają się pogłębiać (rys. 1, 2; tab. 4).

Ogromne zróżnicowanie w edukacji permanentnej wśród dorosłych Europejczyków reprezentujących różne kraje członkowskie ujawnia się dodatkowo uwzględniając dwa podstawowe typy kształcenia ustawicznego: kształcenie

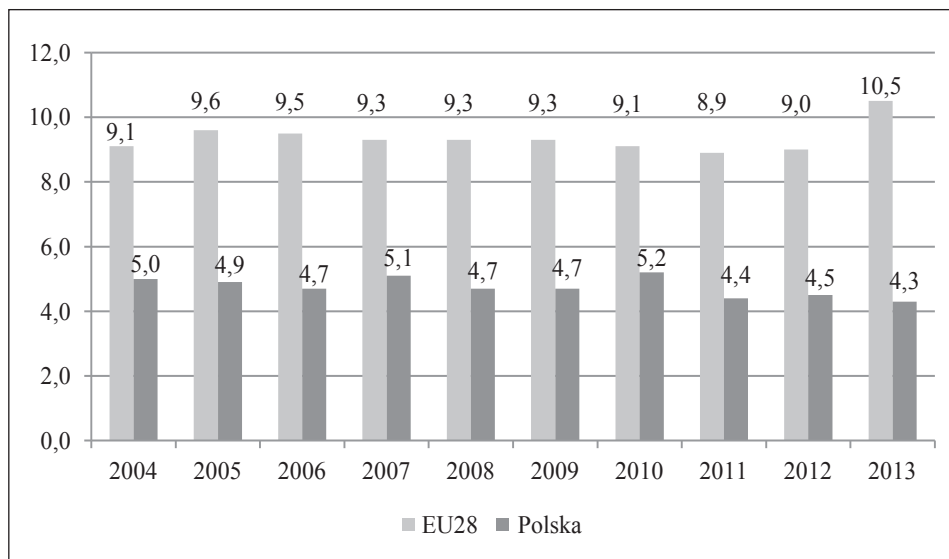
¹⁰ Dane pochodzą z badania aktywności ekonomicznej ludności UE. Informacje zebrane dotyczą wszystkich form kształcenia lub szkolenia, bez względu na to, czy mają znaczenie dla aktualnej lub przyszłej pracy respondenta (*Eurostat...* 2014).

Rysunek 1. Udział osób 25–64 w edukacji i szkoleniach (ostatnie 4 tygodnie) w UE28 według krajów w 2013 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu... (2014).

Rysunek 2. Udział osób 25–64 w edukacji i szkoleniach (ostatnie 4 tygodnie) w UE28 i w Polsce, w latach 2004–2013 (w %)



Źródło: jak do rys. 1.

formalne i pozaformalne. W latach 2007–2011 stosunek między krajem o najwyższym a najniższym wskaźniku udziału dorosłych obywateli w kształceniu szkolnym kształtował się następująco: 6,6 : 1 i 5,9 : 1, a w przypadku kształcenia nieformalnego odpowiednio: 5,6 : 1 i 6,8 : 1, zatem w ciągu 4 lat dysproporcje między krajami o najwyższym i najniższym wskaźniku udziału dorosłych obywateli w kształceniu formalnym zmniejszyły się, a w kształceniu nieformalnym – pogłębiły się (rys. 2).

Tabela 4. Osoby wieku w 24–65 lat w kształceniu formalnym i pozaformalnym w Polsce na tle Europy w latach 2007–2011 (w %)

	2007				2011			
	UE	Polska	min.	max.	UE	Polska	min.	max.
Kształcenie formalne	6,6	5,5	2,3 ^a	15,1 ^b	4,9	5,4	2,3 ^c	13,5 ^d
Kształcenie pozaformalne	31,3	18,6	12,4 ^e	69,4 ^f	38,4	21,0	9,9 ^g	67,0 ^h

^{a, e, g} Grecja; ^b Wielka Brytania; ^c Słowenia; ^{d, f, h} Szwecja.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu... 2014.

7. Charakterystyka dorosłych ustawicznie kształcących się

Zaangażowanie Polaków w aktywność LLL różnicuje nie tylko wiek. Także inne podstawowe charakterystyki, takie jak poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania czy status na rynku pracy ujawniają w tym zakresie różnice (tab. 5, 6). Według przedstawionych danych GUS uczestnictwo osób dorosłych w edukacji permanentnej zależy od poziomu wykształcenia, tzn. w każdej formie tego kształcenia uczestniczą najczęściej osoby z wykształceniem wyższym, najrzadziej – z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Wysoka aktywność w kształceniu formalnym osób z wykształceniem wyższym i średnim wynika z ich kształcenia w trybie „tradycyjnym”, tj. uczenie się bez dłuższych przerw na kolejnych szczeblach kariery szkolnej, do studiów zazwyczaj do wieku ok. 24 lat. Osoby z wykształceniem średnim ogólnokształcącym znacznie częściej niż osoby ze średnim zawodowym kontynuują edukację we wszystkich formach dokoształcania się, a zachowania te należy łączyć z potrzebą uzyskania bardziej ukierunkowanego wykształcenia zawodowego. Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym i niższym stosunkowo rzadko dokoształcają się, co należy łączyć z faktem, że tym poziomem wykształcenia legitymują się głównie osoby w starszych grupach wiekowych. Zauważmy, że w tych kategoriach wykształcenia wskaźnik nieuczestniczenia w edukacji był najwyższy – ponad 70%.

Analiza *lifelong learning* z perspektywy rynku pracy, w kontekście zwiększenia dostępności Polaków do pracy poprzez nabywanie nowych kwalifikacji i umiejętności, ujawnia, że taką aktywność relatywnie rzadziej przejawiają osoby

dorosłe, których pozycja na rynku pracy jest najsłabsza, tzn. bezrobotni i bierni zawodowo, natomiast najczęściej uczestniczą w takim kształceniu osoby pracujące, szczególnie w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym, natomiast bierni zawodowo, wśród których są osoby w wieku realizacji nauki w szkołach, w dużej części realizują kształcenie w systemie szkolnym (tab. 5).

Tabela 5. Osoby w wieku 18–69 lata według form uczestnictwa w kształceniu ustawicznym według płci, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia i głównego status na rynku pracy w 2011 r. (w %)

Wyszczególnienie	Dowolna forma kształcenia	Poszczególne formy kształcenia*			Nieuczestniczący w żadnej formie kształcenia
		kształcenie formalne	kształcenie pozaformalne	kształcenie nieformalne	
Ogółem	44,0	13,6	20,9	30,0	56,0
Płeć					
M	43,5	12,2	20,7	28,9	56,5
K	44,6	14,8	21,1	31,1	55,4
Miejsce zamieszkania					
Miasto	49,0	14,6	24,8	34,1	51,0
Wieś	35,9	11,8	14,5	23,4	64,1
Poziom wykształcenia					
Wyższy	72,4	18,8	43,0	53,1	27,6
Policealny	50,4	12,2	23,5	34,5	49,6
Średni zawodowy	41,6	7,8	18,6	28,3	58,4
Średni ogólnokształcący	57,8	34,9	20,1	36,0	42,2
Zasadniczy zawodowy	24,1	2,6	9,9	16,5	75,9
Co najwyżej gimnazjalny	29,4	19,4	10,8	16,4	70,6
Główny status na rynku pracy					
Pracujący	50,1	9,5	29,2	34,4	49,9
Bezrobotni	33,9	10,4	10,9	23,0	66,1
Bierni zawodowo	36,4	21,7	9,2	24,4	63,6

* Dane nie sumują się do ogółem, gdyż jedna osoba mogła uczestniczyć w różnych formach kształcenia jednocześnie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS: *Kształcenie dorosłych* 2012: 17, 22, tab. 4, 8.

Większe szanse na udział w kształceniu ustawicznym stwarzają duże ośrodki miejskie, w których zlokalizowane są różnego typu instytucje kształcące

i oświatowe, ale także ich mieszkańcy mogą przejawiać większe zainteresowanie w tym zakresie z powodu wyższego przeciętnie poziomu wykształcenia. Ta prawidłowość znajduje potwierdzenie w przytaczanych danych GUS i *Diagnozy Społecznej*... 2013. Mieszkańcy wsi w porównaniu do mieszkańców miasta relatywnie rzadziej uczestniczą w edukacji permanentnej. Ponadto, zgodnie z danymi „Diagnozy społecznej...”, im większy poziom zurbanizowania, tym większy odsetek dorosłych 39+ korzysta z usług edukacyjnych. Niepokoi natomiast fakt, że w ostatnich latach zainteresowanie dla tej aktywności we wszystkich środowiskach nie wzrasta, a w niektórych – przy niskich wskaźnikach – spada (tab. 5, 3).

Tabela 6. Udział w edukacji i szkoleniach (ostatnie 4 tygodnie) osób 25–64 w UE28 i w Polsce według płci w 2013 (w %)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EU28 – mężczyźni	8,5	8,8	8,6	8,4	8,5	8,4	8,2	8,1	8,3	9,5
EU28 – kobiety	9,8	10,3	10,3	10,1	10,2	10,1	9,9	9,5	9,7	11,3
Polska – mężczyźni	4,3	4,3	4,3	4,7	4,2	4,3	4,7	3,9	3,8	3,8
Polska – kobiety	5,7	5,4	5,1	5,5	5,2	5,1	5,7	4,9	5,1	4,9

Źródło: jak do tab. 4.

Dane GUS i Eurostatu dokumentują (tab. 5, 6), że zarówno dorośli Europejczycy, jak i dorośli Polacy rzadziej uczestniczą w edukacji permanentnej niż dorosłe Europejki i dorosłe Polki, chociaż różnice w tym zakresie w wymiarze płci nie są duże. W 2013 r., według GUS, różnice te kształtują się na poziomie 1,1 pkt proc., a według danych Eurostatu w latach 2004–2013 dla UE – w granicach 1,3–1,8 pkt proc., natomiast dla Polski były mniejsze – odpowiednio 0,8–1,4. Zauważyć należy, że w analizowanym okresie wskaźniki zarówno dla Polek, jak i Polaków są wyraźnie niższe niż odpowiednio dla Europejek i Europejczyków.

8. Konkluzje

Wraz ze stałym postępem naukowo-technicznym rosną wymagania wobec pracowników ze względu na ich dostęp do rynku pracy i sprawność w codziennym funkcjonowaniu. Taki kierunek rozwoju jest wyzwaniem dla członków współczesnych społeczeństw, którzy powinni nieustannie podnosić swoje kwalifikacje

oraz rozwijać kompetencje. Unia Europejska w programie reform zarysowanym w takich dokumentach, jak strategia lizbońska 2000 i *Europa 2020...* (2010) przyjęła jako priorytetowe rozszerzenie aktywności Europejczyków, w szczególności dorosłych, w sferze uzupełniania kwalifikacji i rozwoju kompetencji. Adresatami działań podejmowanych w różnych programach są działania służące rozwojowi aktywności Europejczyków w tym zakresie. Dane ujawniają, że na przestrzeni ostatnich kilku lat trudno mówić w UE o sukcesie w tym zakresie. W większości krajów UE, w tym w Polsce, udział zaangażowanych w różne działania w ramach LLL nie jest satysfakcjonujący i niewiele zmienia się w pozytywnym kierunku, a w ostatnich 2–3 latach ogólny wskaźnik udziału w LLL według metodologii przyjętej w Eurostacie nawet spada.

Kształcenie ustawiczne osób dorosłych ma w Polsce wciąż niewielki zakres. Najniższe wskaźniki aktywności edukacyjnej są wśród mieszkańców wsi, osób pozostających poza rynkiem pracy (bezrobotnych) oraz grup o niższym poziomie wykształcenia. Są to środowiska, w których z różnych powodów, zainteresowanie aktywnością edukacyjną jest mniejsze. Tym samym oddziaływanie w kierunku kształtowania właściwych w tym zakresie postaw – trudniejsze.

Wiek różnicuje motywacje do podejmowania kształcenia w systemie pozaformalnym.

Grupami ludzi potencjalnie najbardziej zainteresowanych wydają się z jednej strony liczni absolwenci kierunków ogólnych, nieprzygotowani do żadnych konkretnych zawodów, którzy po pierwszych doświadczeniach na rynku pracy mają bardziej sprecyzowany pogląd, jak mogłaby wyglądać ich ścieżka zawodowa, z drugiej – osoby w wieku dezaktywacji zawodowej, którzy dostrzegają, że funkcjonowanie we współczesnym świecie bez kłopotliwych ograniczeń i na zasadzie pełnego uczestnictwa wymaga korzystania z szerokiej oferty *lifelong learning*.

Bibliografia

- A l e k s a n d e r T. (red.) (2010), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, [w:] *Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego*, Kraków 23–24.06.2009, t. II, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Pedagogiki UJ, Kraków–Warszawa–Radom, s. 215–224.
- B e c k U. (2002), *Spółczesność ryzyka – w drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- B e d n a r c z y k H., S h k l y a r A. (red.) (2006), *Jakość ustawicznej edukacji zawodowej*, ITeE – PIB, Radom.
- Biała Księga Komisji Europejskiej. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej* (2001), COM(2001) yyy ostat., Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, http://www.mlodzielowarada.org.pl/files/bank_wiedzy/04.pdf, 15.08.2014.
- Bilans Kapitału Ludzkiego* (2012), PARP, Warszawa, (raport).
- B u d z y Ń s k a M. (2003), *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski (na pod-*

- stawie wybranych dokumentów Komisji Europejskiej oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu), Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, <http://www.lifelong-learning.pl/unia/9.pdf>, 15.08.2014.
- Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal]* (Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]) (2001), [w:] Europa. Streszczenie prawodawstwa UE, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm, 22.10.2014.
- Czerniawska O. (1997), *Uczenie się jako styl życia*, [w:] i d e m, *Przygotowanie do starości*. Łódź, (materiały z konferencji gerontologicznej), s. 17–28.
- Czerwńska E. (2004), *Strategia Lizbońska*, http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_04/i-1111.pdf, 15.09.2014.
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training „The Copenhagen Declaration”* (2002), http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf, 15.08.2014
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie* (1999), http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Deklaracja_Bolonska.pdf, 15.09.2014.
- Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (2013), J. Czapiński, T. Panek (red.), <http://www.diagnoza.com/index.html>, 1.07.2014.
- Drucker P. F. (1969), *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*, Harper & Row, New York (NY).
- Drucker P. F. (1999), *Spółczesność pokapitalistyczna*, [The Post-Capitalist Society], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Drucker P. F. (2001), *The Next Society. A Survey of The Near Future*, „The Economist”, November, s. 79–91.
- Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji* (2010), KOM(2010) 2020, Komisja Europejska, Bruksela, 3.03.2010, wersja ostateczna, maszynopis powielony.
- Eurostat. European Commission* (2014), <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>, 20.07.2014.
- Gerlach R. (2007), *Ustawiczne kształcenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] Z. Wiątrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. I, WSHE – WTN, Włocławek, s. 54–76.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. (1991), *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge.
- Grotowska-Leder J. (2011), *Wykluczenie z edukacji – rozumienie, skala i współczesne czynniki sprawcze zjawiska*, [w:] K. Szafrańiec (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS*, t. II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 151–183.
- Grotowska-Leder J., Faliszek K. (red.) (2005), *Ekсклюza i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działań*, Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, Toruń.
- Kohli M. (1986), *The world we forgot: An historical review of the life course*, [w:] V. W. Marshall (ed.), *Later Life: The Social Psychology of Aging*, Sage, Beverly Hills, s. 272–303.
- Kształcenie dorosłych* (2012), GUS, Warszawa.

- Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju człowieka* (2011), Wojewódzki Urząd Pracy, Kielce.
- Kukliński A. (2001), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski XXI wieku*, Rewasz, Warszawa.
- Lindeman E. C. (1925), *The meaning of adult education*, New Republic, New York.
- Lindeman E. C. (1961), *The meaning of adult education*, Harvest House, Irvine (CA).
- Lindeman E. C. (1945), *The sociology of adult education*, „Education Sociology”, No. 19, s. 4–13.
- Nonaka I., Takeuchi H. (2000), *Kreowanie wiedzy w organizacji*, ser. „Euromanagement”, Polska Fundacja Promocji Kadr – Poltext, Warszawa.
- Nowak A., Wysocka E. (2001), *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Śląsk, Katowice.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (2004), DzU, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Osiecka-Chojnacka J. (2003), *Kształcenie dorosłych w wybranych krajach UE*, Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa, (informacja nr 980).
- Paradowska B. (red.) (2014), *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*, IPiSS, Warszawa.
- Rozporządzenie Komisji (UE) NR 823/2010 z dnia 17 września 2010 r. w sprawie wykonania rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 452/2008 dotyczącego tworzenia i rozwoju statystyk z dziedziny edukacji i uczenia się przez całe życie, w odniesieniu do statystyk dotyczących udziału dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie. (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2010), DzU UE, L 246, 18.9.2010, s. 33–72.
- Rubington E., Weinberg M. (2003), *The Study of Social Problems: Seven Perspectives*, 7th Ed., Oxford University Press, Oxford.
- Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Symela K. (1997), *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych*, MPiPS, Warszawa.
- Tarkowska E. (red.) (2013), *Dyskursy ubóstwa i wykluczenia społecznego*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Toffler A., Toffler H. (1996), *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Przegląd sytuacji w poszczególnych krajach* (2002), Europejskie Biuro Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (1991), DzU, nr 95, poz. 425, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (2004), DzU, nr 99, poz. 1001.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (2005), DzU, nr 164, poz. 1365.
- Vallima J., Hoffman D. (2008), *Knowledge society discourse and higher education*, „Higher Education”, Vol. 56, No. 3, s. 265–285.
- Wain K. (2005), *The Learning Society in a Postmodern world: An Educational Crisis*, Peter Lang, New York.
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP-AB, Bydgoszcz.
- Wiatrowski Z. (2012), *Edukacja ustawiczna – nadal nieokreślona*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, vol. 76, nr 1, s. 40–43.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Zdrowe starzenie się. Biała Księga* (2013), Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Jolanta Grotowska-Leder**ABOUT ADULT EDUCATION. LIFELONG LEARNING IN POLAND
IN PERSPECTIVE OF EUROPEAN UNION**

Summary. In the era of development of the knowledge-based society and the difficult situation on the labor market, in particular of the adult young people, increasingly important issue is becoming the supplement development of the knowledge and skills by persons who have completed stage of formal education. The subject of discussion in the article is the phenomenon of lifelong learning and the problem of remaining units outside the education system during adulthood, his understanding, scale and characteristics in Poland in perspective of the EU. The basis of the empirical analysis are data from Polish Central Statistical Office (CSO), in particular from its study on the basis of The Adult Education Survey, and The Social Diagnosis. Objective and Subjective Quality of Life in Poland on the conditions and quality of life of the Poles, and Eurostat.

Keywords: adult education, lifelong learning, knowledge-based society, Poland.