

Alicja Szostkiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Sztuka uczenia się jako jedna z kluczowych kompetencji XXI wieku w obszarze andragogiki

Niniejszy artykuł wpisuje się w zagadnienie opanowania sztuki uczenia się, które według Roberta Smitha jest niezbędne w funkcjonowaniu społeczeństwa XXI wieku. Tożsama umiejętność uczenia się jest jedną z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, które zostały zdiagnozowane przez Parlament i Radę Europejską. Sprzyja ona wszelkim działaniom kształceniowym, dlatego też jest ona głównym tematem rozważań w dokumentach i raportach Unii Europejskiej. Współczesne społeczeństwo coraz częściej musi stawiać czoło wymaganiom związanym z ponownym przekwalifikowaniem się, dlatego też nadrzędną kluczową kompetencją XXI wieku jest umiejętność uczenia się.

Słowa kluczowe: andragogika, kompetencja, kompetencje kluczowe, obszary edukacyjne, sztuka uczenia się, wybrane raporty unijne

Wprowadzenie

W XXI wieku wzrosło znaczenie przedsiębiorstw zaawansowanych technologicznie, co spowodowało wzrost popytu rynku pracy na wysoko wykwalifikowanych pracowników. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest świadomość społeczeństwa związana z permanentnym podnoszeniem swoich kwalifikacji, a w konsekwencji nabywaniem szerokiego wachlarza licznych kompetencji, dzięki czemu łatwiej jednostce przystosowywać się do szybko zmieniającego się świata. Przedstawione na rynku pracy przemiany domagają się adekwatnych przemian w edukacji. Narzędziem pomocnym w realizacji tego zadania jest edukacja ustawiczna oraz liczne programy Unii Europejskiej (Sujkowska, Życki, 2009, s. 18). Kształcenie ustawiczne definiowane jest jako: wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i zawodowym (Komunikat Komisji Making a European Area Lifelong Learning Reality COM, 2001, 678 final 2). Poczynając od lat 80., koncepcja kształcenia ustawicznego zaczęła tracić swoją aktualność. Jej miejsce zajęła koncepcja całościowego uczenia się

(*lifelong learning*). Rozumiana jako długotrwały proces refleksyjnego nabywania wiedzy, rozwijający się i obejmujący całe życie jednostki. Realizacja koncepcji całożyciowego uczenia się wymaga znacznego nasilenia nakładów na edukację i traktowania tych działań w kategoriach długofalowych inwestycji.

Powszechne używanie pojęcia kompetencji (Tucholska, 2005, s. 11) zawiera w sobie wiele znaczeń i nie ma jednoznaczności w jego rozumieniu. Etymologicznie termin kompetencja pochodzi od łacińskiego *competentia*, czyli odpowiedzialność, przydatność (Majewski, 2012, s. 20). W obszarze subdyscypliny pedagogiki – andragogiki najczęściej definiuje się jako zdolność do samorealizacji będącą głównie rezultatem efektywnego uczenia się. W znaczeniu potocznym natomiast są to umiejętności, klasyfikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym także w pracy zawodowej (Kupusiewicz, Kupusiewicz, 2009, s. 82). Kompleksowe ujęcie pojęcia kompetencji przedstawia Stanisław Dylak, który zwrócił uwagę, że termin kompetencji jest złożoną dyspozycją, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania (Dylak, 1995, s. 37). Z kolei próbę usystematyzowania problematyki kompetencji podjęła Kinga Tucholska, która odwołując się do poszczególnych koncepcji zjawiska kompetencji, wyróżniła cztery jego główne ujęcia. Kompetencja według tej autorki może być rozumiana jako: tendencja motywacyjna i potrzeba; przekonanie o własnej skuteczności czy wskaźnik dobrego funkcjonowania; złożony wymiar osobowościowych uwarunkowań efektywności działania (Tucholska, 2005, s. 15-28). Podstawową cechą kompetencji jest ich związek z określonym zadaniem. W niektórych przypadkach zadania wymagają zaangażowania kilku kompetencji, w innych wystarczy tylko jedna. Jest pewnym konstruktem, modelem teoretycznym, pewną cechą ukrytą, która przedstawia się w określonych zachowaniach. Kolejną kluczową cechą kompetencji jest ich zmienność, innymi słowy podlegają one rozwojowi, można je rozwijać, kształtować oraz doskonalić (Oleksyn, 2006, s. 262). Ostatnim wskaźnikiem, który podaje literatura przedmiotu, jest mierzalność, czyli poddawanie pomiarom (Smółka, 2008, s. 49). Dzięki temu można określić, na jakim poziomie kształtuje się dana kompetencja oraz jaki jest jej pożądaný stan (Filipowicz, 2004, s. 11-15). Zdaniem Marii Dudzikowej, kompetencje są strukturą poznawczą złożoną z określonych zdolności zasilanych wiedzą i doświadczeniami. Struktura natomiast zbudowana jest na zespole przekonań, gdyż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście własnej sytuacji jednostki inicjować i realizować skuteczne zadania w celu osiągnięcia własnej osobowości i zachowaniu zmiany zgodnej z pożądanymi przez siebie standardami (Dudzikowa, 1993, s. 27). W pedagogice można znaleźć różnorodne definicje kompetencji, jednakże nie różnią się one znacząco. Różnice występują jedynie w hierarchii wyróżnianych komponentów. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące składowe kompetencji: wiedza, umiejętności, postawy, wartości oraz osobowość. W poniżej tabeli zostaną przedstawione różne interpretacje komponentów kompetencji.

Tabela 1. Składowe kompetencji

Autor	Składowe kompetencji
G. Bartkowiak (Bartkowiak, 2002, s. 97)	Wiedza i umiejętności
G. Filipowicz (Filipowicz, 2004, s. 13)	Wiedza, umiejętności i postawy

cd. tab. 1

R. Walkowiak (Walkowiak, 2004, s. 223)	Wiedza, umiejętności, doświadczenia, cechy osobowościowe, postawy i zachowania
T. Rostkowski (Rostkowski, 2002, s. 90)	Wiedza, umiejętności, uzdolnienia, style działania, osobowość, wyznawane zasady, zainteresowania i inne cechy

Źródło: T. Majewski (2012). *Zarządzanie kompetencjami*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej, s. 23.

Na podstawie szeregu wymienionych definicji można wywnioskować, że termin *kompetencje* opisuje cechy, które ujawniają się w działaniach, czynach i osądach jednostki. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można przyjąć, że charakteryzowane pojęcie ujmuje dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw pozwalające realizować określone zadania na odpowiednim poziomie. Wprowadzenie jest podstawą do dalszych rozważań nad kompetencjami kluczowymi.

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie

W roku 2006 zostało wydane zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczące kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia. Kompetencje kluczowe mają istotne znaczenie w społeczeństwie wiedzy i gwarantują większą elastyczność osób pracujących, umożliwiając im szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Stanowią również ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto mają wpływ na motywację i zadowolenie pracowników oraz jakość pracy. W tym wypadku całościowa edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym wymiarze odgrywa zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kluczowych kompetencji, które są niezbędne do dostosowania się do zachodzących zmian.

Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym; (2) porozumiewanie się w językach obcych; (3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; (4) kompetencje informatyczne; (5) umiejętność uczenia się; (6) kompetencje społeczne i obywatelskie; (7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz (8) świadomość i ekspresję kulturalną. Osoby, które powinny nabyć kluczowe kompetencje, to: młodzi ludzie kończący obowiązkową edukację i szkolenia, przygotowujące ich do dorosłego życia, zwłaszcza do życia zawodowego, a jednocześnie tworzące podstawy do dalszej nauki oraz osoby dorosłe, przez całe życie, w trakcie procesu rozwijania i aktualizowania umiejętności. Wymienione kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy obejmujące poszczególne obszary kompetencji nakładają się na siebie, chociażby: dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania,

pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych mieszczą się w kompetencji związanej z uczeniem się¹. Umiejętność uczenia się jednakże sprzyja wszelkim działaniom kształceniowym, dlatego też jest to ona głównym tematem niniejszych rozważań.

Sztuka uczenia się w wybranych dokumentach Unii Europejskiej

Robert Smith definiuje opanowanie sztuki uczenia się następująco: wymaga ona posiadania lub nabywania wiedzy i umiejętności o efektywnym uczeniu się w każdej zaistniałej sytuacji. Osobę, która opanowała tę sztukę, opisać można jako zdolną do uczenia się bez względu na różnice co do celów, sytuacji oraz metod (Smith, 1982, s. 19-20). Wspomniana definicja znajduje odzwierciedlenie w jednej z ośmiu najbardziej pożądanych kompetencji XXI wieku – umiejętności uczenia się. Umiejętność uczenia się jest związana ze zdolnością konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także świadomością metod i możliwości. Kompetencja ta w sposób holistyczny obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Oznacza również nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Dzięki umiejętności uczenia się jednostka potrafi korzystać z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – edukacji formalnej, pozaformalnej czy nieformalnej. Niewaligcznymi czynnikami, które wpływają na rozwinięcie tej kompetencji, są motywacja i wiara we własne możliwości. Istotne jest również, aby posiadać niezbędną wiedzę związaną z umiejętnością uczenia się. Wymaga ona, po pierwsze, nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Dzięki tym wymienionym dodatkowym umiejętnościom jednostka jest w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz je zdobywać, przetwarzać i przyswajać. Jednakże wymaga to efektywnego zarządzania własnymi stylami uczenia się, kształtowaniem kariery i pracy, w szczególności wytrwałości i motywacji w uczeniu się przez całe życie². Kategorii sztuki uczenia się dopatrywać się można w dokumentach unijnych. W Białej Księdze Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się*. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, *Niebieskiej Księdze – Edukacja dla Europy*, *Raportcie Komisji Delors’a – Edukacja jest w niej ukryty skarb* oraz *Raportcie Mayora*.

Raport Komisji Europejskiej, nazywany również raportem Edith Creeson i Padraiga Flynnna, ukazał się w roku 1995 (tytuł oryginalny – *The White Paper on educational and training. Teaching and learning society*). Polskie wydanie ukazało się w 1997 roku pod tytułem – *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie*

¹ http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Gt2pJ88ZKF2QLy2MP5tKSRyONnL37WZMvcRD3kHby-P2F0j7P5m!-650149980?uri=CELEX:32006H0962 z dnia 10.10.2014.

² http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Q6lGJ71W2BC8VKxH4XC7vJDYmWxSLhpdvHVvspKVCm-MOBcXyyBpB!-1945910639?uri=CELEX:32006H0962 z dn. 14.10.2014.

i Uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa). W tym raporcie największy nacisk położono na kwestie kształcenia ustawicznego. Uznano je za niezbędny warunek funkcjonowania społeczeństwa informatycznego. Jednocześnie autorzy raportu uważają, że należy zbliżyć edukację do świata pracy, a tym samym wspomagać kształcenie zawodowe, rozwijać przydatność do zatrudnienia i zdolność do aktywności ekonomicznej. W raporcie podkreśla się głównie to, aby społeczeństwo mimo popytu na umiejętności techniczne, rozwijało również kompetencje miękkie. Autorzy projektu zwracają również uwagę, że warunkiem funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie jest opanowanie kilku języków Wspólnoty. W dynamicznie rozwijającym się wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie Zjednoczonej Europy znajomość języków obcych jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania, dzięki temu obywatele Unii Europejskiej mogą korzystać z mobilności w obszarze zawodowym i osobistym. Raport Komisji Europejskiej wskazuje na innowację w obszarze edukacji dorosłych. Za główny niepodważalny cel w tym raporcie uznawano, potrzebę rozpowszechniania idei kształcenia ustawicznego, które stanowi niezbędny czynnik w prawidłowym funkcjonowaniu społeczeństwa wiedzy. Dzięki wynikom tego raportu, Unia Europejska opracowała Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) (Biała Księga Komisji Europejskiej, 1997).

Komisja Europejska powołała w lipcu 1995 roku Grupę studiów nad edukacją pod przewodnictwem Jeana-Luisa Reffersa, która skupiła 25 niezależnych ekspertów ze wszystkich krajów Unii Europejskiej reprezentujących przedsiębiorstwa, związki zawodowe, szkoły, instytucje kształcenia zawodowego, oświatę dorosłych i uniwersytety. W wersji polskiej Raport nosi nazwę Niebieska Księga Unii Europejskiej – Edukacja dla Europy. Raport Grupy studiów nad edukacją powstał, aby rozszerzyć zapoczątkowane przez Białą Księgę, podjęte wcześniej, analizy różnych wymiarów edukacji. Pomimo wielowątkowych problemów poszczególnych krajów, z jakich wywodzili się członkowie Grupy studiów, zgodzili się oni co do trzech głównych grup problematycznych, dotyczących edukacji, jakie powinno się brać pod uwagę w Europie. Po pierwsze, należy wzmocnić europejską konkurencyjność gospodarki w zakresie innowacji naukowych oraz organizacyjnych. Następnie, uświadomić społeczeństwu trudności aktualnej sytuacji społecznych napięć, jakie wywołują manifestujące się zjawiska wykluczenia w szkole. Po trzecie, zaistniała konieczność przestrzegania podstawowych zasad edukacji, nie tylko poprzez pryzmat utylitarysty. Raport dzieli się na sześć części. Na potrzeby analizy powyższego raportu, znaczący jest czwarty rozdział pod tytułem: Utrzymanie społecznych więzi przez edukację (*Edukacja dla Europy*, 1999, s. 13-15). Główne tezy (143 i 144) tego rozdziału odnoszą się do kształcenia ustawicznego. Członkowie Grupy studiów jednogłośnie zakładali, że w momencie, kiedy edukacja permanentna przybierze konkretne kształty, nadchodzące lata przyczynią się do rozwoju edukacji. Uczenie się przez całe życie zawiera w sobie potencjał całkowitej zmiany rozumienia edukacji i kształcenia przez społeczeństwo. Edukacja przez całe życie ma za zadanie połączyć wszystkie aspekty edukacyjne oraz politykę oświatową. Od nauczania początkowego po edukację dorosłych. Pojawia się jednak problem, w jaki sposób zachęcić społeczeństwo do uczenia się przez całe życie. Pojawiło się parę pomysłów. Pierwszy z nich dotyczy wprowadzania płatnych „urlopów edukacyjnych”. Kolejna pokłada większe zaufanie w odpowiedzialności jednostek, oferując łatwo dostępne bazy danych oraz różnego rodzaju wiedzy szczególnie na podstawie uniwersyteckiej edukacji. Dodatkowo w Raporcie zwró-

cono również uwagę na rozwój systemów wychowania nieformalnego przez całe życie. Zwraca się uwagę na budowanie sieci upowszechnienia wiedzy i uniwersytetów powszechnych dla osób znajdujących się w sytuacji wykluczenia społecznego (*Edukacja dla Europy*, 1999, s. 134-135).

W 1996 roku został opublikowany raport międzynarodowej komisji powołanej przez UNESCO pod tytułem: Raport Komisji Delors'a – Learning: The Treasure within – Edukacja jest w niej ukryty skarb. Powołane gremium miało za zadanie opracowanie kierunków i zaleceń dla rozwoju edukacji w XXI wieku. Na czele 15-osobowej komisji stanął Jacques Delors – były minister finansów i gospodarki Francji, a w latach 1985-1995 prezydent Komisji Europejskiej. W pracach udział brali również: In'am Al. Mufti (Jordania) – doradca króla Jordanii i były minister spraw socjalnych; Isao Amagi (Japonia) – doradca Ministerstwa Edukacji, Nauki i Kultury Japonii; Roberto Carneiro (Portugalia) – były minister edukacji, a następnie prezes niezależnej telewizji; Fay Chung (Zimbabwe) – były minister edukacji oraz spraw wewnętrznych i zatrudnienia; Wiliam Gorham (Stany Zjednoczone) – politolog, prezydent Instytutu Urbana w Waszyngtonie; Michael Manley (Jamajka) – nauczyciel i wieloletni premier; Marisela Padrón Quero (Wenezuela) – była minister do spraw rodziny i dyrektor Fundacion Romulo Betancourt; Karan Singh (Indie) – wielokrotny minister zdrowia i oświaty Indii; Radolfo Stevenhagen (Meksyk) – profesor studiów socjologicznych El Colegio de Mexico; Myong Won Suhr (Republika Korei) – minister oświaty Korei oraz Zhou Nanzhao (Chiny) – wiceprezydent Chińskiego Instytutu Badań Edukacyjnych. Zespół uzupełnili naukowcy i politycy: Bronisław Geremek (Polska); Aleksandra Kornhauser (Słowenia) oraz Marie-Angelique Savane (Senegal). Polska edycja: „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” pojawiła się na rynku wydawniczym w 1998 roku. Edukacja traktowana jest w raporcie zarówno jako niebagatelny czynnik wyzwalania nowych szans rozwoju, jak i współzawodniczenia społeczeństwa europejskiego w obszarach gospodarki i polityki państw Wspólnoty. Autorzy podkreślają, że jedynie edukacja może stanowić instrument zmiany społecznej, dzięki której w Europie będą panowały pokój, wolność i sprawiedliwość społeczna.

Wyniki Raportu wskazują na istotność kształcenia przez całe życie. Podkreślają doniosłą rolę różnorodnych form zdobywania wiedzy w dogodnym czasie i przestrzeni. W Raporcie zostały przedstawione cztery filary, na których należy oprzeć edukację, aby spełniała swoje zadanie: „uczyć się, aby wiedzieć – aspekt poznawczy: należy łączyć wiedzę ogólną z możliwością zgłębiania niewielkiej, wybranej liczby przedmiotów, warto uczyć uczniów, jak uczyć się samodzielnie, by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie; uczyć się, aby działać – aspekt praktyczny: należy uczyć się nie tylko po to, aby zdobyć określone kwalifikację, które pozwolą stawiać czoło różnym sytuacjom życiowym oraz pracować w zespole; uczyć się aby być – aspekt indywidualny: uczenie się powinno umożliwiać pełny rozwój osobowości i zwiększyć zdolność do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności oraz uczyć się, aby żyć wspólnie – aspekt społeczny: przez edukację należy dążyć do zrozumienia innego (obcego) i dostrzegania współzależności, wzajemnego zrozumienia i pokoju”, poprzez wzbogacenie wiedzy o innych, ich historii, tradycji czy duchowości (Delors, 1998, s. 100-102). Kształcenie ustawiczne w omawianym raporcie staje się nie tylko celem, ale i podstawą nowoczesnej edukacji. Spora część raportu poświęcona jest edukacji przez całe życie. „Idea edukacji przez całe życie, (...) przybierając nową postać (...) wykracza poza dotychczasową praktykę (...), poza doksztalcenie, doskonalenie oraz

rekwalifikację i promocję zawodową osób dorosłych” (Delors, 1998, s. 113). W raporcie można odnaleźć również stwierdzenie, że fundamentalną zasadą edukacji jest przyczynianie się do pełnego rozwoju każdej jednostki (Kotarba-Kończugowska, 2009, s. 89).

Edukacja powinna rozwijać umysł, ciało i inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność oraz duchowość. Każda istota ludzka powinna być zdolna, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracować niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia (Delors, 1998, s. 95).

Raport Mayora został opracowany w 1999 roku przez Federico Mayora we współpracy z Jerome'em Bindem, a nosił tytuł: *Przyszłość świata* (polskie wydanie 2001). Na potrzeby tego artykułu zostanie poddany analizie jedynie jeden rozdział raportu poświęcony edukacji – Edukacja w perspektywie roku 2020: Edukacja na odległość w zasięgu ręki. Mayor głosi postulat edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia. Pomysłodawca raportu koncentruje swoją uwagę na znaczącej roli edukacji na odległość. Nie bez znaczenia jest również wyrównanie szans edukacyjnych – pomysłodawca wspomina o potrzebie opracowania zindywidualizowanych programów wyrównawczych. W raporcie podkreślono, że dotychczasowe systemy edukacyjne powinny zostać dostosowane do potrzeb XXI wieku. A tym samym obecne powinny ulec modyfikacjom. Umożliwi to kształcenie wszystkim grupom społecznym, również tym dewaloryzowanym. Ponadto Mayor opowiada się za uniezależnieniem placówek edukacyjnych od finansów publicznych. Oponuje jednak, aby obligatoryjnie władze państwowe wspierały edukację. Powinny być one zdecentralizowane, a zarazem powinny posiadać elastyczne formy administrowania w instytucjach i placówkach edukacyjnych (Mayor, 2001, s. 375-400). Instytucje kształcenia formalnego już od samego początku powinny zaszczepiać u swoich uczniów idee ustawicznego samokształcenia. Placówki te nie powinny przy tym oferować wąskiej specjalizacji w okresie zawodowej aktywności. W procesie kształcenia powinno uwzględniać się potrzeby rynku pracy i realnych warunków społecznych (Mayor, 2001, s. 95).

Zakończenie

W każdym z powyższych dokumentów wydanych przez organy Unii Europejskiej wyraźnie widoczna jest kluczowa kompetencja uczenia się tożsama z zaproponowaną przez R. Smitha umiejętnością sztuki uczenia się. Autor wymienionej sprawności wskazuje na trzy komponenty, które bezpośrednio związane są z opanowaniem sztuki uczenia się. Są to: potrzeby, style uczenia się oraz szkolenia (Knowles; Holton III; Swanson, 2009, s. 196). Dzięki zwiększaniu zdolności uczenia się, podwyższa się adaptacja dorosłego ucznia do możliwych sytuacji edukacyjnych, tym samym rezultaty uczenia się przyczyniają się do zwiększenia elastyczności metodyki kształcenia. By dorosły uczeń mógł się rozwijać, należy mu zapewnić realizację licznych potrzeb. Autor wskazuje na cztery grupy potrzeb, które są niezbędne do opanowania sztuki uczenia się: (1) ogólne rozumienie – uczniowie są zobligowani posiadać ogólny obraz tego, czym jest uczenie i dlaczego jest ważne,

by móc rozwinąć w sobie pozytywne podejście i motywację do uczenia; (2) podstawowe umiejętności — uczniowie potrzebują podstawowych umiejętności, takich jak: pisanie, czytanie, liczenie, by móc radzić sobie w sytuacjach uczenia się; (3) samowiedza — muszą znać swoje silne i słabe strony oraz znać preferencje dotyczące sytuacji ekonomicznych i środowisk uczenia się; (4) edukacyjne procesy samokształcenia, współpracy oraz sposoby instytucjonalnego uczenia się — samokształcenie wymaga wysokich zdolności planowania oraz kierowania własnym procesem uczenia się, z kolei uczenie się w ramach współpracy wymaga zdolności pracy w grupie i wysokich umiejętności interpersonalnych (Knowles; Holton III; Swanson, 2009, s. 198). Kolejnym komponentem opanowania sztuki uczenia się są style uczenia się. Kluczową zasadą jest to, aby dorosły uczeń w sposób płynny dostosowywał się do stylów nauczania. Głównie dlatego, że jeżeli na swojej ścieżce edukacyjnej będzie miał styczność ze stylami odmiennymi od preferowanych, może to skutkować zmniejszoną efektywnością uczenia się. Trzeci komponent odnosi się do świadomego wysiłku intelektualnego podejmowanego przez jednostkę, by rozwinąć i wspomóc wiedzę lub umiejętności, których jej brak. Odnosi się ona do wszystkich poziomów kształcenia oraz do każdego z obszarów edukacyjnych (formalnego pozaformalnego lub nieformalnego).

Zdaniem Kunda Illerisa, w każdej sytuacji edukacyjnej istotny jest kontekst sytuacyjny. Każdy proces uczenia się podlega wpływom sytuacji, w której to uczenie zachodzi, jednak równie istotne jest, jakie szczególne jakości dochodzą do głosu w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Wyróżnia on: uczenie się z codzienności i uczenie się nieformalne, uczenie się praktyczne, zinstytucjonalizowane uczenie się szkolne oraz organizacyjne uczenie się w pracy. Umiejętność uczenia się nabrała szczególnego znaczenia w odniesieniu do środowiska pracy. Problematyka miejsca pracy jako przestrzeni uczenia się dotyczy możliwości uczenia się pracowników oraz podnoszenia kwalifikacji w pracy albo w związku z wykonywanym zawodem. Istnieje wiele koncepcji uczenia się w miejscu pracy. Jedną z popularniejszych jest koncepcja C. Argyrisa, oparta na bazowym założeniu, że rozwój organizacji następuje wówczas, gdy poszczególni członkowie zespołu pracowniczego sami się rozwijają i uczą od siebie nawzajem poprzez interakcje. Zaznacza się tu jednak, że procesy uczenia się w organizacjach muszą i mogą być determinowane przez naturę organizacji oraz jej cele, co w zasadzie powinno mieć pozytywny wpływ na uczenie się. Może jednak dojść do sytuacji, gdy rutynowe praktyki i ograniczenia wewnątrz organizacji przekształcają dynamiczne transgresyjne uczenie się w takie, które doprowadza jedynie do eskalacji wymagań względem uczącego się/pracownika. Nie ma wątpliwości, że praca jako przestrzeń uczenia się wywiera silny wpływ zarówno na warunki uczenia się, jak i na sam proces uczenia się, ale zwykle uczenie się w miejscu pracy rozumiane jest jako uczenie się dla pracy. Nawet jeżeli pojawiają się tu aspekty związane z rozwojem osobistym, wciąż postrzegane one będą z perspektywy pracy (Illeris, 2006, s. 187-211). Dla uczących się dorosłych kluczową umiejętnością umożliwiającą uzyskanie godnej sytuacji ekonomicznej oraz społecznej jest posiadanie umiejętności sztuki uczenia się w różnych środowiskach edukacyjnych. Współcześni dorośli coraz częściej muszą stawiać czoła wymaganiom związanym z ponownym, wielokrotnym uczeniem się wykonywania swojej pracy w ramach danej ścieżki kariery, dlatego też nadrzędną kluczową kompetencją XXI wieku jest umiejętność uczenia się.

Bibliografia

- Barkowiak G. (2002). *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*. Poznań: Wyd. AE.
- Biała Księga Komisji Europejskiej (1997). *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: WSP TWP.
- Delors J. (red.) (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku.
- Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Dudzikowa M. (1993). Kompetencje autokreatywne. Możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 4(44).
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja kształcenia nauczycieli*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Edukacja dla Europy* (1999). Warszawa: Raport Komisji Europejskiej, Komitet Prognoz „Polska 2000 PLUS” przy Prezydium PAN.
- Filipowicz G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Górska R., Półturzycki J. (red.) (2004). *Edukacja ustawiczna w szkole wyższej – od idei do praktyki*. Płock-Toruń: Wyd. ITE.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Juchnowicz M. (red.) (2004). *Kapitał ludzki a kształtowanie przedsiębiorczości*. Warszawa: Wyd. „Poltext”.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson A.R. (2009). *Edukacja dorosłych – podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Komunikat Komisji Making a European Area Lifelong Learning Reality COM, 2001, 678 final 2.
- Kopaliński W. (1994). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kotarba-Kończugowska M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kupusiewicz C., Kupusiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Majewski T. (2012). *Zarządzanie kompetencjami*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Oleksyn T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Pilch T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Sajkiewicz A. (red.) (2002). *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*. Warszawa: Wyd. „Poltext”.
- Smith R.M. (1982). *Learning how to learn*. NY: Englewood Cliffs Cambridge.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenie umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wyd. „Wolters Kluwer Polska”.
- Sujkowska Z., Życki A. (2009). *Komisja Europejska wobec wyzwań współczesnego rynku pracy i miejsca na nim osób defaworyzowanych – Kształcenie dorosłych w ramach programu Grundtvig 2*. Warszawa: Wyższa Szkoła Komunikowania i Mediów Społecznych im. Jerzego Giedroycia.
- Tucholska K. (2005). Zagadnienia kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*. Tom VIII(2).
- Wesołowska A. (red.) (2002). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*. Płock: Biblioteka Edukacja Dorosłych, Tom 25. Zaczepnięte 10 maja 2014 r. Strona internetowa http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Gt2pJ88ZKF2QLy2MP5tKSRy0NnL37WZMvcd3kHbyP2F0jr7P5tm!-650149980?uri=CELEX:32006H0962

Zaczerpnięte z 14 października 2014 r. Strona internetowa http://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/ALL/;ELX_SESSIONID=Q6IGJ71W2BC8VKxH4XC7vJDYmWxSLhpdvHVvspKVCmM0BcXyyBpB!-1945910639?uri=CELEX:32006H0962

Summary

Arts learning as one of the key competencies in the XXI century andragogics

Mastering the art of learning, according to Robert Smith is essential to the functioning of modern society. Identical ability to learn is one of the eight key competences for lifelong learning life that have been diagnosed by Parliament and the European Council. It promotes all learning activities, which is why it is the main topic of discussion in the documents and reports of the European Union. Modern society increasingly has to face the demands of re-training is therefore paramount key competence is the twenty-first century learning skills.

Key words: andragogy, competence, key competencies, learning areas, art learning, selected reports EU