

# Tomasz Sobierajski

## Edukacyjna forma otwarta. Filozofia społeczna Oskara Hansena a idea uczenia się przez całe życie

Koncepcja *lifelong learning* została szczególnie silnie zaakcentowana w tzw. *Raporcie Delorsa*, przygotowanym blisko 20 lat temu na zlecenie ONZ. Raport zawiera wiele wskazań dotyczących edukacji w XXI wieku, ze szczególnym naciskiem położonym na edukację przez całe życie. Zdaniem autorów *Raportu* edukacja człowieka powinna być pojmowana jako proces ciągły, otwarty i zmienny, dostosowujący się do określonych potrzeb, wynikających z rozwoju człowieka.

Celem artykułu jest powiązanie idei uczenia się przez całe życie z założeniami Formy Otwartej, stanowiącymi podstawę filozofii społecznej Oskara Hansena. Rozszerzenie perspektywy patrzenia na edukację – jako instytucjonalną i pozainstytucjonalną strukturę – oraz na uczenie się człowieka o założeniach Formy Otwartej i Formy Zamkniętej Hansena jest szansą na lepsze zrozumienie znaczenia idei uczenia się przez całe życie w warunkach nieustającej zmiany społecznej.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, edukacja, Raport Delorsa, forma otwarta, Oskar Hansen.

Czy „być albo nie być” zależy dziś od „Hamleta”?  
Boimy się decyzji pobieranych za nas.  
Nie ufamy sobie wzajemnie.  
Forma zamknięta  
– decyzja powzięta za mnie –  
stoję obok akcji.

Oskar Hansen (2005)

Na początku lat dziewięćdziesiątych, wskutek ogromnych przemian społecznych i geopolitycznych wywołanych upadkiem żelaznej kurtyny, władze ONZ postanowiły powołać Międzynarodową Komisję ds. Edukacji przy UNESCO, która w 1993 roku oficjalnie rozpoczęła swoją działalność. Jej zadaniem miało być opracowanie wizji edukacji dla całego świata na nadchodzący XXI wiek.

Efektom prac Komisji był raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*<sup>1</sup>, znany potocznie pod nazwą *Raport Delorsa*<sup>2</sup>, odwołującą się do nazwiska Jacques'a Delorsa, przewodniczącego Komisji<sup>3</sup>. Do tej pory, pomimo upływu dwudziestu lat, jest to jeden z najważniejszych, najciekawszych, najdonioślejszych dokumentów opisujących zadania edukacji we współczesnym świecie.

*Raport* otwiera wstęp napisany przez Jacques'a Delorsa, w którym ukierunkowuje on czytelnika w kontekście odbioru pozostałych części dokumentu, a niektóre – użyte we wstępie – metaforyczne ujęcia tematu są powielane i przetwarzane na kolejnych stronach, jak chociażby słynne już przyrównanie edukacji do klucza. Delors pisze bowiem: „Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata, choć stwierdzenie to nie jest nowe” (Delors 1998, s. 17). Brama i klucz do niej, który każdy z ludzi musi sobie wytworzyć, a od jego zaangażowania zależy to, czy uchylili bramę do nowego świata tylko odrobinę, czy też otworzy ją na oścież, są motywem przewodnim całego raportu. Według innej, użytej przez Delorsa, już nie ślusarskiej, a marynistycznej metafory: „[...] edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę” (Delors 1998, s. 85).

Jednak najważniejszym hasłem przewodnim *Raportu* jest nie klucz, brama czy busola, a koncepcja *lifelong learning*, idealnie wpisująca się w wymogi współczesnego świata i nieustanną zmianę, ponieważ: „[...] czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie” (Delors 1998, s. 100). Ta niezwykle ważna konstatacja, zawarta już na samym początku dokumentu, dotyczy nie tylko tego, że *lifelong learning* to jedynie (co wynika z nazwy) uczenie się przez całe życie człowieka, ale również, a może przede wszystkim, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, nie tylko z tych, które są wpisane w zamkniętą formę edukacji formalnej.

Cały *Raport*, współtworzony przez kilkunastu wybitnych pedagogów, myślicieli i polityków-reformatorów (w tym przez prof. Bronisława Geremka) opiera się na pewnej błyskotliwej idei, u podstaw której leży stworzenie – dzięki nowoczesnemu wymiarowi edukacji – nowego świata, a raczej nowych ludzi, na których ten świat będzie oparty. Czytając *Raport Delorsa*, można odnieść wrażenie, że jego twórcy głęboko wierzą w to, że ludzie w przyszłości będą lepsi, również, a może przede wszystkim dzięki temu, że będą uczyć się przez całe życie.

<sup>1</sup> Oryginalny tytuł raportu: *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (UNESCO Publishing, Paris 1993). Pierwsza część nazwy: *Learning: The Treasure Within* w polskim wydaniu raportu (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998) została przetłumaczona przez Wiktora Rabczuka jako *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* i takie tłumaczenie jest powszechnie używane i akceptowane (zob. Delors 1998). Niemniej warto zwrócić uwagę na tłumaczenie pierwszej części nazwy zawarte w artykule Doroty Bis, *Uczenie się – nasz ukryty skarb*, które ma równie interesujące nacechowanie poznawcze (zob. Bis 2012, s. 13–39).

<sup>2</sup> Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronisław Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie-Angelique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao, *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris 1993.

<sup>3</sup> Należy pamiętać, że nazwa *Raport Delorsa* jest umowna, odnosi się w tej publikacji do raportu działającej pod auspicjami UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. To zastrzeżenie jest o tyle ważne, że np. dla ekonomistów nazwa *Raport Delorsa* będzie się kojarzyła z *Report on Economic and Monetary Union in the European Community*, opracowanym w 1989 roku.

Przy czym autorzy omawianego dokumentu zwracają uwagę na dwa, wyrastające wprawdzie z innych korzeni, niemniej splatające się w perspektywie życia człowieka, elementy. Pierwszy z nich to edukacja formalna, z wyraźnym akcentem położonym na wykształcenie podstawowe, które powinno odznaczać się szczególnie wysoką jakością, stanowiąc fundament do dalszych działań przynależnych życiu ludzkiemu, ekstrapolowanych następnie na całą strukturę społeczną. Wiedza zdobyta w tym czasie ma być „paszportem do życia” (Delors 1998, s. 79), „glejtem”, który pozwoli jednostce na świadomy i nieograniczony rozwój w przyszłości. Będzie stanowić bazę, od której jednostka się odbije, w celu skorzystania z innych form kształcenia, dostosowania się do zmieniającego się świata (Delors 1998, s. 85). Drugi element to kształcenie w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej poprzez budowanie indywidualnego, choć umocowanego społecznie świata wiedzy – wygodnego, własnego i elastycznego.

Przenikająca przez treści zawarte w *Raporcie Delorsa* wiara w człowieka, zachęta do dążenia bycia lepszym w ujęciu jednostkowym i społecznym, rozumienie tych dążeń w ramach utopii pojmowanej jako ideał, a także wyróżnienie, choć nie wprost, formy zamkniętej, podstawowej, formalnej edukacji oraz wskazanie na niezwykle ważną rolę edukacji otwartej, pozaszkolnej, pozaformalnej i nieformalnej, nieuchronnie przywodzi na myśl filozofię Oskara N. Hansena<sup>4</sup>, twórcy niezwyklej, architektonicznej Formy Otwartej, która „[...] ufa człowiekowi, pozostawia mu miejsce do decydowania, zaprasza do dyskusji. Daje odpowiedź przez stawianie pytań. Jest dowodem społecznego postępu” (Springer 2011, s. 239). A przede wszystkim jest efektem wiary Hansena w ludzi, ich dobro i wrodzoną chęć rozwoju, kształtowania swojego indywidualnego świata zgodnie z własnymi potrzebami, w odwołaniu do, a nie w opozycji do dotychczasowych doświadczeń, wpływających z formalnej Formy Zamkniętej.

Wykorzystując to, że *Raport Delorsa* utkany jest z sieci metafor, ja również pozwolę sobie na metaforę i opierając się na społecznej filozofii Hansena, nazwę ideę, koncepcję uczenia się przez całe życie, Edukacyjną Formą Otwartą, która daje człowiekowi wolność, nie zamyka go, pozwala mu się rozwijać, dopuszcza własne interpretacje, wspiera. Jest szansą. Przy jednoczesnym zastrzeżeniu, że jest to coś innego niż potocznie przyjęte rozumienie „edukacji otwartej” (*open education*) jako otwartego dostępu do określonych źródeł wiedzy w ramach działania *Open Educational Resources* (por. Downes 2007, s. 29–44) czy też sformalizowanych działań instytucji, jak np. różnego rodzaju *open universities*. Edukacyjna Forma Otwarta to stan umysłu, przyjęta postawa, filozofia życia, wpisująca się czy też wypełniająca ideę *lifelong learning*.

Filozofia Formy Otwartej stworzona przez Oskara Hansena<sup>5</sup> opierała się na stworzeniu nowego, organicznego sposobu myślenia o przestrzeni. Jednak założenia filozoficzne

<sup>4</sup> Oskar Hansen należy do grona najwybitniejszych architektów polskich. Pomimo wielu wspaniałych idei, inspirujących architektów na całym świecie, takich jak koncepcja Formy Otwartej czy teoria Linearnego Systemu Ciągłego, niewiele z jego projektów zostało zrealizowanych. Do najbardziej znanych projektów Hansena, które tworzył wspólnie ze swoją żoną Zofią, należy zaliczyć: osiedle Rakowiec WSM w Warszawie, osiedle im. J. Słowackiego LSM w Lublinie czy osiedle Przychówek Grochowski w Warszawie. Ta ostatnia realizacja znana jest głównie z tego, że budynek zaprojektowany przez Hansenów jest najdłuższym w Polsce i drugim w Europie najdłuższym budynkiem mieszkalnym.

<sup>5</sup> Pojęcia Forma Otwarta i Forma Zamknięta wprowadził do sztuki jako pierwszy Heinrich Wölfflin na oznaczenia przeciwnych, formalnych cech sztuki (por. Wölfflin 1962), natomiast, jak przyznaje sam Oskar Hansen: „Sformułowałem pojęcia FZ i FO, zanim poznałem definicje Wölfflina. Stąd pochodzi zasadnicza różnica w obszarze zjawisk, do których ja tę definicję odnoszę” (Hansen 2005, s. 28).

Hansenowskiej Formy Otwartej nie odnoszą się, jak często naiwnie się uważa, tylko do architektury. Należy je ujmować w szerszej perspektywie i transponować na inne formy ludzkiej działalności i społecznego funkcjonowania. Sam Hansen, przedstawiając założenia swojej teorii, przewidywał, że Forma Otwarta „[...] stworzy [...] poczucie potrzeby każdego z nas, pomoże nam określić się i odnaleźć w przestrzeni i czasie, w którym żyjemy. [...] stanie się zjawiskiem wielowarstwowym, ciągle żywym” (Hansen 2009, s. 12).

Hansen, w swojej wizji patrzenia na architekturę, nazywa Formą Zamkniętą to, co tworzyli architekci do naszych czasów – budynki czy inne formy architektoniczne niespełniające współczesnych wymagań, wykazujące bezsilność wobec potrzeb ludzi i stające się już w momencie powstania antykami lub co równie zamykające – pomnikami swoich twórców (Hansen 2009, s. 11–12). Forma Zamknięta, jak dowodzi Hansen, nie uwzględnia rozwoju człowieka, nie pozwala mu na zmiany, a w momencie ukończenia, zamknięcia, staje się przestarzała, uniemożliwia dodanie nowych komponentów wynikających z rozwoju człowieka i społecznych zmian. W związku z tym do architektury trzeba podejść w taki sposób, żeby tworzyć formy żywe, odpowiadające na ludzkie potrzeby, tym bardziej że: „Forma Otwarta nie jest wyłącznie spekulatywnym wynalazkiem naszych czasów. Jest przede wszystkim wnioskiem poobserwacyjnym układów istniejących” (Hansen 2009, s. 13).

Tym samym Forma Otwarta doskonale wpisuje się w wizję nowoczesnego kształcenia czy też w szerszym ujęciu – uczenia się. Formą Zamkniętą, z perspektywy Hansenowskiej filozofii społecznej, jest często mocno skostniały system szkolny, w ramach którego otrzymujemy wiedzę, która zamyka nas na zmianę i tym samym ogranicza. Przykładem może być tu forma kształcenia w systemie testowym „pod klucz”, interpretacje wierszy w aspekcie zadania „co poeta miał na myśli?” czy analiza zjawisk historycznych z jednej, wynikającej z poglądów nauczyciela perspektywy. Przy czym Formą Zamkniętą nie jest edukacja szkolna, formalna w ogóle, jako baza zdobycia wykształcenia, ustanowiona i uprawomocniona (do pewnego stopnia nawet obowiązkowa) forma kształcenia, a jej charakter. Uczenie się w ramach edukacji formalnej, która daje uczniom potencjał do rozwoju, otwiera przed nimi nowe horyzonty, pobudza do myślenia, skłania do refleksji – wpisuje się w ideę Formy Otwartej. Bowiem Forma Zamknięta opisywana przez Hansena jako sztuka przemocy ma charakter dogmatyczny, centryczny, oparty na niezmienności układów, która może się objawić m.in. tym, że w szkole panuje patriarchalne, niemalże przemocowe podporządkowanie ucznia nauczycielowi. Jednocześnie w przypadku Formy Zamkniętej już nawet po skończeniu edukacji formalnej, niezależnie od jej poziomu, jesteśmy często ograniczeni w formie rozwoju produktami hierarchicznego i autorytarnego procesu szkolnego, który nierzadko zabił w nas chęć dalszego kształcenia i wpoił w nas przekonanie, że już nigdy nie będziemy musieli się kształcić. Tymczasem „[...] nasz problem polega na tym, że dzięki postępom techniki żyjemy w świecie coraz bardziej niestabilnym i coraz mniej zależnym od naszej kontroli” (Skrzypek 2009, s. 274). I dlatego, żeby móc podążać za zmianami i próbować kontrolować nasze życie, musimy ciągle poszerzać naszą wiedzę.

Dlatego też zastosowanie Formy Otwartej – rozumianej jako sposób realizacji kształcenia – w edukacji jest koniecznością, cechuje ją bowiem „relatywizm, przekształcalność oraz współpartnerstwo demokratycznych i egalitarnych struktur zdecentralizowanych” (Semeniuk 2012, s. 38). Stąd coraz większa popularność innych form edukacji – pozaformalnej i nieformalnej, a także powiększenia oferty edukacji formalnej, stanowiącej nie całość, a podstawę do dalszego, otwartego, całościowego kształcenia. Tym bardziej że

zgodnie z postulatem Hansena nie należy burzyć tego, co stare, tylko zbudować harmonijne przejście z układu istniejącego do nowego (por. Hansen 2005).

W pewnego rodzaju manifeście *Formy Otwartej*, opublikowanym przez Hansena w *Strukturach* w 1960 roku<sup>6</sup>, architekt zawarł pięć spostrzeżeń odnoszących się do dotychczasowej architektury, wskazujących na jej ograniczenie, ukierunkowując tym samym sposób myślenia o architekturze w ramach idei *Formy Otwartej*. Trzy z nich doskonale opisują nastawioną na dogmatyczność edukację formalną, dlatego też pozwolę sobie wykorzystać spostrzeżenia Hansena i użyć ich do opisu tej formy edukacji, dokonując drobnego, kosmetycznego zabiegu interpretacyjnego, zamieniając słowo „architektura” określeniem „edukacja formalna”, a słowo „mieszkaniec” słowem „uczeń”. A zatem z rozważań Hansena (2009, s. 14) wynika, iż dotychczasowa edukacja formalna (*Forma Zamknięta*):

1. Jako *Forma Zamknięta* nie przyjmuje zmian życia, nierzadko dezaktualizuje się, zanim zostanie zrealizowana.
2. Nie uwzględnia szeroko psychiki ucznia, jest często niehumanistyczna.
3. Zaprzepaszcza środki finansowe.

Ograniczenia *Formy Zamkniętej* odnoszą się doskonale również do skostniałych systemów edukacji szkolnej. Przy czym należy podkreślić, że *Forma Zamknięta*, czyli prowadzona w przemocowy sposób edukacja formalna, choć jest przeciwieństwem, to nie stanowi opozycji do *Formy Otwartej*, czyli edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Realizowana zgodnie z założeniami twórców *Raportu Delorsa* i Hansenowskiej filozofii ma stanowić podporę, fundament i wyposażać ucznia, człowieka w narzędzia pozwalające mu na eksplorację świata w jego otwartej formie, rozbudzać w nim ciekawość, uczyć go tego, jak się uczyć efektywniej.

W rozumieniu *Formy Otwartej* jako idei filozoficznej zorientowanej nie tylko na architekturę, ale również na inne społeczne formy działania, myślenia i tworzenia ważne jest nieograniczanie jej w definicji. W innym wypadku wpadniemy w pułapkę *Formy Zamkniętej*. Jak podkreśla Marcin Skrzypek: „W ramach *Formy Otwartej* warto jedynie wskazać na jej relacyjny charakter: jest ona tym, czym demokracja wobec autorytaryzmu, proces wobec dzieła, »być« wobec »mieć«, dialog wobec dogmatu i czytanie wobec książki” (Skrzypek 2009, s. 262). Przy czym dalej precyzuje: „Coś może być *Formą Otwartą* wobec jednego zjawiska, a *Zamkniętą* wobec drugiego. Żywe drzewo jest *Formą Otwartą* wobec rzeźby drzewo przedstawiającej, a już park francuski – choć żywy – będzie *Formą Zamkniętą* wobec ogrodu, którego opiekun szanuje samosiejki i lubi zmieniać układ rabatki” (Skrzypek 2009, s. 262).

Warto także spojrzeć na te dwa rodzaje form z perspektywy relacji władzy, gdzie *Forma Zamknięta* ma charakter dominacji, a *Forma Otwarta* – charakter demokracji (por. Skrzypek 2009, s. 264). Inna perspektywa, już wspomniana przeze mnie, to przyrównanie *Formy Zamkniętej* do patriarchy, a *Formy Otwartej* do matriarchy z naczelną zasadą równości i możliwości przystosowania, kreacji, żeby dzięki tak stworzonej perspektywie móc być przygotowanym na odnalezienie się w nowych okolicznościach w ramach zmieniającej się rzeczywistości.

I tak jak nie ma jedynej interpretacji faktów historycznych, jedynej słusznej interpretacji wiersza, jedynej drogi rozwiązania zadania matematycznego, tak nie ma jedynej, właści-

<sup>6</sup> Po raz pierwszy Oskar Hansen założenia *Formy Otwartej* przedstawił w 1959 roku na zjeździe *Congres International d'Architecture Moderne* w Otterlo.

wej, poprawnej, mądrej ścieżki kształcenia, obwarowanej ramami czasowymi czy myślowymi, wyrażającej się w określeniu „od-do”. Forma Otwarta w edukacji, znajdująca choć nieświadomie swoje odbicie w dokumentach, strategiach i zaleceniach rządów państw, pozarządowych stowarzyszeń czy ekspertów w odniesieniu do idei uczenia się przez całe życie, stanowi dialog, który prowadzimy sami ze sobą, decydując o naszym życiu.

O ile Forma Otwarta w architekturze nie doczekała się zbyt wielu realizacji, o tyle idea Formy Otwartej w edukacji zawarta m.in. – zapewne niezamierzenie – w *Raporcie Delorsa*, powinna stanowić odniesienie do większości nowoczesnych, otwartych systemów edukacyjnych w wielu państwach świata i służyć jednostkom do kreowania własnej przestrzeni w zakresie wiedzy i kształcenia.

Edukacyjna Forma Otwarta w wydaniu jednostkowym powinna skupić się nie na posiadaniu wiedzy, a na chęci poznawania i dowiadywania się nowych rzeczy, kształtowania siebie, elastyczności, podmiotowości i autentyczności. W odniesieniu do społeczeństwa powinna uwzględniać środowiskowe zmiany, odczuwane szczególnie na rynku pracy, umacniać poczucie równości oraz dzięki wiedzy ograniczać konflikty będące wynikiem niezrozumienia i braku akceptacji dla Innego.

Autorzy raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* wyróżnili cztery filary edukacji:

1. Uczyć się, aby wiedzieć.
2. Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi.
3. Uczyć się, aby być.
4. Uczyć się, aby działać.

Filary te były wszechstronnie analizowane przez wielu wybitnych autorów. Chciałbym zwrócić uwagę na kilka szczególnych odniesień nie wprost w ramach każdego z wymienionych filarów, stanowiących kamienie milowe w myśleniu o edukacji w XXI wieku, do filozofii Formy Otwartej.

W ramach filaru „Uczyć się, aby wiedzieć” kluczową sprawą jest dostrzeżenie faktu, że ilość informacji jest tak duża, że nie sposób nauczyć się wszystkiego, w związku z tym szkoły, szczególnie na poziomie średnim i wyższym, powinny zrezygnować z pomysłu wszechstronności, zostawiając to kształceniu podstawowemu, i skupić się na wyposażeniu uczniów i studentów „w narzędzia, pojęcia i sposoby odniesień, adekwatnie do postępu wiedzy i paradygmatów epoki” (Delors 1998, s. 87).

Tym samym nastawione na specjalizację szkoły średnie i wyższe mają uczyć tego, jak i gdzie szukać informacji, przy szczególnym zwróceniu uwagi na ćwiczenia pamięci, a także rozwijanie kultury ogólnej, bardzo ważnej w aspekcie kolejnego wymienionego przez Komisję filaru „Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi”. Znajomość kultury, obyczajów, tradycji innych grup społecznych uczy tolerancji i uwrażliwia na Innego, pozwalając na bezprzemocowe funkcjonowanie ludzi obok siebie oraz realizowanie wspólnych, ogólnogrupowych czy ogólnopaństwowych celów. A „rozwijanie tej postawy empatii w szkole owocuje prospołecznym zachowaniem przez całe życie” (Delors 1998, s. 94).

Wzrost empatii, zdaniem autorów *Raportu Delorsa*, jest wprost proporcjonalny do umiejętności rozładowywania napięć i odwrotnie proporcjonalny do wzrostu sytuacji przemocowych czy konfliktowych w szkole i w dorosłym życiu. Tym samym edukacja przyczynia się do rozwoju człowieka zarówno w kategoriach zdobytej wiedzy, jak również w odniesieniu do, jakkolwiek górnolotnie to brzmi, człowieczeństwa. Ta rola edukacji została uchwycona przez Komisję w ramach czwartego filaru „Uczyć się, aby być”. Autorzy *Raportu* wskazują,

że właściwie realizowana edukacja prowadzi do całościowego rozwoju jednostki, kształtując jej umysł i ciało, inteligencję, wrażliwość, poczucie estetyki, osobistą odpowiedzialność oraz duchowość (Delors 1998, s. 95). A każdy człowiek powinien być zdolny „[...] w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia” (Delors 1998, s. 95).

Jedną z najważniejszych „okoliczności życia” człowieka jest praca zawodowa i przebieg kariery zawodowej, stanowiący próbę wykorzystania w praktyce wiedzy, którą uczeń, student zdobył w szkole. Ten aspekt edukacyjny został zawarty w czwartym, wyróżnionym filarze edukacji „Uczyć się, aby działać”. Przy czym określenie to traci lub też straciło „[...] dotychczasowe znaczenie przygotowania danej jednostki do wykonywania ściśle określonego materialnego zadania, związanego z wytwarzaniem jakiejś rzeczy” (Delors 1998, s. 89).

Jednakowo dużą rolę w kształceniu zawodowym człowieka odgrywają kwalifikacje, jak i kompetencje. Ciągle jeszcze wśród wielu ludzi pokutuje „[...] przekonanie, że skończenie danej szkoły, a co za tym idzie uzyskanie pracy i względnej stabilności finansowej pozwoli im na zamknięcie raz na zawsze etapu edukacji i rozpoczęcie ścieżki kariery, na której czekają ich same sukcesy” (Sobierajski 2013, s. 13). Tacy ludzie są być może ludźmi wykwalifikowanymi, ale żadną miarą nie są ludźmi kompetentnymi, mogącymi decydować o innych, odpowiedzialnymi, potrafiącymi efektywnie komunikować się z innymi, pracować w zespole oraz podejmującymi inicjatywy (zob. Furmanek 2009, s. 199). Aspekt kompetencji spełnia jeszcze jedną, ważną dla Komisji kwestię wyrównywania szans w edukacji, ponieważ małe kompetencje formalne nie wykluczają wysoko rozwiniętych kompetencji, ponieważ „intuicja, wyczucie, osąd, umiejętność jednoczenia zespołu to zalety, które nie są zarezerwowane wyłącznie dla osób z najwyższymi kwalifikacjami formalnymi” (Delors 1998, s. 91).

Budowanie nowoczesnych systemów edukacyjnych na wskazanych przez Komisję czterech filarach pozwoli, zdaniem autorów *Raportu*, na stworzenie solidnej konstrukcji, która – w zależności od potrzeb każdego człowieka, z uwzględnieniem norm społecznych, a także oczekiwań rynku pracy, przy akceptacji jego własnych możliwości psychoruchowych, wyznawanych wartości, uzyskanych w ramach edukacji formalnej kwalifikacji, wrodzonych, nauczonych i rozwiniętych kompetencji, nieustającej chęci uczenia się w ramach organicznie nacechowanej filozofii Formy Otwartej – umożliwi mu na godne funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Należy jednocześnie pamiętać, że: „[...] tradycyjny podział egzystencji na odrębne okresy – okres dzieciństwa i młodości, przeznaczony na edukację szkolną, okres działalności zawodowej, okres emerytury – nie odpowiada realiom życia współczesnego i tym bardziej wymaganiom przyszłości. Nikt dziś nie może spodziewać się, że zgromadzi w swojej młodości podstawowy zasób wiedzy, który wystarczy na całe życie, ponieważ szybka ewolucja świata stwarza potrzebę ciągłego aktualizowania wiedzy [...]” (Delors 1998, s. 99).

Edukacyjna Forma Otwarta jako metafora uczenia się przez całe życie nabiera mocy. Hansen i Delors wierzyli, że z biegiem lat ludzie będą coraz lepsi. Trudno ocenić, czy tak jest w istocie. Ważne, żeby dzięki możliwościom, jakie otwiera przed nimi filozofia Edukacyjnej Formy Otwartej, wpisana w ideę *lifelong learning*, potrafili w pełni wykorzystać swoje szanse.

## Literatura

**Bis D. 2012**

*Polityka oświatowa Unii Europejskiej w obszarze kształcenia ustawicznego*, w: B. Wołoskiuk, M. Nowak (red.): *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska.

**Delors J., Al-Mufti I., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Padrón Quero M., Savane M.-A., Singh K., Stavenhagen R., Suhr M.W., Nanzhao Z. 1998**

*Edukacja – jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.

**Downes S. 2007**

*Models for Sustainable Open Educational Resources*, „Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects”, t. 3, s. 29–44.

**Furmanek W. 2009**

*Podstawy edukacji zawodowej*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów.

**Hansen O. 2005**

*Zobaczyć świat. Forma Zamknięta czy Forma Otwarta. Struktury Wizualne. O wizualnej semantyce*, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa.

**Hansen O. 2009**

*Forma Otwarta w architekturze. Sztuka wielkiej liczby*, w: M. Lachowski, M. Linkowska, Z. Sobczuk (red.): *Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

**Lachowski M., Linkowska M., Sobczuk Z. (red.) 2009**

*Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

**Semeniuk M. 2012**

*Forma otwarta w twórczości różnych architektów*, „Budownictwo i Architektura”, t. 11, s. 35–54.

**Skrzypek M. 2009**

*Forma Otwarta jako narzędzie myślenia i działania*, w: M. Lachowski, M. Linkowska, Z. Sobczuk (red.): *Wobec Formy Otwartej Oskara Hansena. Idea – utopia – reinterpretacja*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

**Sobierajski T. 2013**

*Doradztwo zawodowe. Uniwersalizm i konceptualizacja*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Springer F. 2011**

*Źle urodzone. Reportaże o architekturze PRL-u*, Karakter, Kraków.

**Wolfflin H. 1962**

*Podstawowe pojęcia historii sztuki*, tłum. D. Hanulanka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.