

Konceptualizacja idei *lifelong learning* w prawie UE: ujęcie historyczno-prawne

Marcin Szott, *The Jacob of Paradies University*
(Gorzów Wielkopolski, Poland)

E-mail: mszott@ajp.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-4739-9824>

Streszczenie

Artykuł przedstawia analizę procesu konceptualizacji idei *lifelong learning* w prawie Unii Europejskiej w ujęciu historyczno-prawnym, aby ukazać ewolucję idei uczenia się przez całe życie – od jej zakorzenienia w prawie do edukacji i w aktach prawa międzynarodowego po jej rozwinięcie w systemie prawa UE. Wskazano, jak koncepcja, promowana przez ONZ, UNESCO i Radę Europy, rozwijała się w dokumentach tych organizacji, a następnie została zaszczerpiona na grunt prawa unijnego, przekształcając się w instrument polityki i prawa UE, służący wzmocnieniu spójności społecznej, aktywności zawodowej i równości szans. Analiza obejmuje dokumenty typu *soft law* i akty prawne UE z lat 1957–2007 oraz wybrane akty prawa międzynarodowego, rekonstruując dualny – międzynarodowy i unijny – model rozwoju koncepcji *lifelong learning* oraz czynniki społeczno-gospodarcze i strukturalne towarzyszące procesowi jej kotwiczenia się w systemie prawa unijnego.

Słowa kluczowe: *lifelong learning*, uczenie się przez całe życie, prawo do edukacji, prawo UE, polityka edukacyjna

The conceptualisation of the idea of lifelong learning in EU law: a historical-legal approach

Abstract

The article presents the analysis of the process of conceptualising the idea of *lifelong learning* in EU law from a historical-legal perspective, to demonstrate the evolution of the idea of learning throughout the life – from its roots in the right to education and in international legal instruments to its further development within the EU legal order. The research indicates how the concept, promoted by the United Nations, UNESCO and the Council of Europe, evolved in the documents of these organisations, and was subsequently transposed into EU law as an instrument of the European Union's policy and as a mechanism for strengthening social cohesion, employability, and equal opportunities. The analysis

encompasses soft law documents and EU legal acts from 1957 to 2007, as well as selected international legal instruments, reconstructing the dual (international and EU-level) model of the development of the concept *lifelong learning*. The author also identifies the socio-economic and structural factors accompanying the process of its anchoring within the EU legal system.

Keywords: lifelong learning, right to education, EU law, educational policy

Przedmiotem artykułu jest proces kształtowania się koncepcji *lifelong learning* w systemie prawa Unii Europejskiej, ukazany na tle jej najważniejszych ujęć w dokumentach międzynarodowych i unijnych.

Celem artykułu nie jest pełna analiza i zaprezentowanie wyczerpującego dorobku legislacyjnego tworzącego ramy prawne dla koncepcji *lifelong learning* na poziomie UE, a jedynie syntetyczne przedstawienie wybranych i najważniejszych unijnych dokumentów, a także aktów międzynarodowych jako punktów odniesienia, które miały istotny wpływ na kształtowanie się tej koncepcji w systemie prawa Unii Europejskiej. Tym samym artykuł prezentuje tę koncepcję w perspektywie historyczno-prawnej jako wprowadzenie do obecnego sposobu uregulowania przedmiotowego zagadnienia.

By osiągnąć cel badawczy, postawiono następujące **pytania:**

- 1) Jak kształtowała się koncepcja *lifelong learning* na poziomie międzynarodowym i jak międzynarodowy dorobek prawny wpłynął na jej instytucjonalizację w UE?
- 2) Jakie instytucje UE promowały i wdrażały omawianą koncepcję oraz jakimi formami aktów się posłużyły w celu jej implementacji?
- 3) Gdzie w prawie pierwotnym oraz wtórnym UE zawarte są przepisy konceptualizujące *lifelong learning* i jak należy je interpretować?

Zastosowana metodologia

W badaniu zastosowano przede wszystkim metodę historyczno-prawną, służącą ukazaniu rozwoju idei *lifelong learning* w latach 1957–2007, a także metodę prawnodogmatyczną, umożliwiającą rekonstrukcję i wykładnię odpowiednich przepisów prawa międzynarodowego i unijnego. Analiza została przeprowadzona z uwzględnieniem ewolucji prawa do edukacji w prawie międzynarodowym, którego współczesną reinterpretację i rozszerzenie stanowi koncepcja *lifelong learning*.

Rozważania oparto zarówno na literaturze przedmiotu, jak i przepisach prawa międzynarodowego oraz prawa Unii Europejskiej, dostępnych w publicznych bazach danych UNESCO, Rządowego Centrum Legislacji oraz UE, w szczególności na oficjalnych portalach UNESDOC Digital Library (<https://unesdoc.unesco.org/>), RCL (<https://rcl.gov.pl/>) oraz EUR-Lex (<https://eur-lex.europa.eu>). W analizie posłużono się deklaracjami ONZ, raportami UNESCO, dokumentami Rady Europy oraz aktami unijnego prawa pierwotnego i pochodnego, ujmując je jako kolejne etapy procesu kształtowania koncepcji *lifelong learning*, a nie jako materiał porównawczy.

Uzupełniająco zastosowano metodę prawo-porównawczą, rozumianą nie jako zestawienie treści poszczególnych dokumentów, lecz jako porównanie szerszych modeli

i ram normatywnych, w których powstawały. Wykorzystano również wybrane dokumenty strategiczne UE z lat 1957–2007, obejmujące zarówno traktaty założycielskie, jak i późniejsze dokumenty programowe przygotowywane przez Radę Europejską, Parlament Europejski, Komisję Europejską i inne organy UE. Pozwoliło to zidentyfikować kluczowe akty i dokumenty, które odegrały rolę inicjującą, a także te, które w kolejnych fazach nadawały koncepcji *lifelong learning* nowe brzmienie lub poszerzyły jej zakres.

W wyniku analizy zrekonstruowano sekwencję działań instytucji Unii Europejskiej (Komisji Europejskiej, Rady i Parlamentu Europejskiego), które doprowadziły do ukształtowania się koncepcji *lifelong learning* w prawie UE, oraz proces kształtowania odpowiadających im ram normatywnych w aktach prawa pierwotnego i wtórnego oraz dokumentach programowych. Wyjaśnienia wymaga, że ujęcie to stanowi analityczną rekonstrukcję przyjętą na potrzeby niniejszego badania i służy uporządkowaniu powiązań między działaniami instytucji a rozwojem podstaw normatywnych koncepcji. Uwzględniono przy tym wpływ prawa międzynarodowego na ewolucję rozumienia *lifelong learning*, a także oddziaływanie czynników społecznych i gospodarczych, zarysowanych jedynie w takim zakresie, w jakim było to konieczne dla zrozumienia przyjętych rozwiązań prawnych. Kontekst społeczny i pozanormatywny koncepcji *lifelong learning* został uwzględniony jedynie pomocniczo, w oparciu o ustalenia literatury przedmiotu, bez rozszerzania analizy metodologicznej poza ramy badań historyczno-prawnych i dogmatycznych.

***Lifelong learning* – ujęcie definicyjne**

Lifelong learning, czyli uczenie się przez całe życie, jest koncepcją, która wykształciła się w drugiej połowie XX wieku w międzynarodowych debatach nad prawem do edukacji i jego zakresem. W literaturze i dokumentach organizacji międzynarodowych pojęcie to ujmowane jest jako proces ciągły, obejmujący różne formy kształcenia i nabywania kompetencji na kolejnych etapach życia. Współczesne ujęcia podkreślają jego charakter podmiotowy oraz elastyczność ścieżek edukacyjnych, wskazując na powiązania między edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną.

Violetta Tanaś wskazuje, że bezpośredni wpływ na proces tworzenia koncepcji *lifelong learning* miały globalne tendencje społeczno-gospodarcze i kulturowe związane z szybkim rozwojem naukowo-badawczym i przemysłowo-technologicznym (Tanaś, Welskop 2015: s. 7). Tym samym koncepcja ta stała się immanentnym elementem równolegle rozwijającej się pod koniec lat 90. koncepcji budowy gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy. Obecnie wiedza, rozumiana jako produkt, napędza rozwój, na który wpływa bezpośrednio kapitał ludzi, szczególnie tych posiadających odpowiednie kwalifikacje w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Globalizacja zatem dotknęła nie tylko szeroko opisane w literaturze zjawiska polityczne i społeczno-gospodarcze, ale coraz częściej edukację, szczególnie w kontekście wzrostu liczby osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych (Dziewulak 2013: s. 151). Elżbieta Skrzypek zwraca uwagę na fakt, że wysoki poziom edukacji społeczeństwa, w którym co najmniej połowa ludności zawodowo czynnej posiada kwalifikacje wyższe, stanowi jeden z warunków wyjściowych

budowania społeczeństwa opartego na wiedzy (Skrzypek 2011: s. 271). Nowe kwalifikacje umożliwiają człowiekowi sprawne poruszanie się w społeczeństwie cechującym się konsumpcyjnym modelem życia, a edukacja dobrej jakości „poszerza swobodę wyboru i działania, umożliwia osobom i grupom uczestniczenie w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym i gospodarczym” (Czerepaniak-Walczak 2018: s. 20) oraz może wpływać pozytywnie na samorealizację człowieka i jego zatrudnienie. Z drugiej strony, brak odpowiednich polityk i ram prawno-finansowych (wspierających, a także promujących wysoką jakość kształcenia i zdobywanie innowacyjnych i pożądaných przez gospodarkę oraz społeczeństwo kwalifikacji) może przyczynić się do trwonienia kapitału ludzkiego, a w skrajnych przypadkach – deprecjacji znaczenia świadectwa czy dyplomu.

Termin *lifelong learning* po raz pierwszy pojawił się w raporcie pod angielskim tytułem *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do Spraw Rozwoju Edukacji UNESCO, pod przewodnictwem francuskiego prawnika i polityka Edgara Faure'a (UNESCO 1972). Raport przedstawiał diagnozę stanu ówczesnej edukacji oraz wskazywał główne zasady, którymi powinny kierować się państwa przy tworzeniu narodowych strategii edukacyjnych, tj. powszechnością edukacji, elastycznością programową, metodyczną oraz instytucjonalną oświaty i szkolnictwa ustawicznego, w tym wyższego, a także najistotniejszą w ujęciu definicji *lifelong learning* zasadą ciągłości kształcenia, która w przyszłości stanie się fundamentalną wytyczną dla dalszego rozwoju teorii edukacji dorosłych. Wspomniany raport wskazywał również na potrzebę usunięcia barier między różnymi typami, cyklami i szczeblami nauczania oraz między kształceniem formalnym, nieformalnym i incydentalnym, w celu m.in. aktywizacji edukacji dorosłych. Ponadto, twórcy raportu rekomendowali podjęcie działań różnicujących kształcenie na poziomie szkolnictwa wyższego w taki sposób, aby można było spełnić oczekiwania edukacyjne jednostki i otoczenia społeczno-gospodarczego, a także włączyć do programów nauczania środki masowego przekazu, w tym nowe technologie. Komisja UNESCO uznała, że głównym celem koncepcji *lifelong learning* jest przede wszystkim upowszechnienie edukacji, niezależnie od wieku i wcześniejszych kwalifikacji, ale również dostęp do procesu kształcenia, którego punktem docelowym jest wychowanie społeczeństwa uczącego się, zdolnego do samokształcenia i ciągłego podejmowania wysiłków edukacyjnych oraz budowanie i rozwijanie społeczeństwa opartego na wiedzy (Tanaś, Welskop 2015: s. 7). Twórcy raportu wskazywali także na konieczność wdrożenia równoległych reform instytucjonalnych i programowych w oświacie i szkolnictwie.

Kolejnym dokumentem wpływającym na rozumienie koncepcji *lifelong learning* był raport pod angielskim tytułem *Learning: The Treasure Within*, przygotowany przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku UNESCO, pod przewodnictwem francuskiego ekonomisty i polityka Jacques'a Delors'a (UNESCO 1996). Autorzy raportu wskazywali na kluczowe znaczenie edukacji w niedalekiej przyszłości, zwłaszcza w świetle takich zjawisk jak globalizacja, ewolucja stosunków politycznych, gospodarczych i społecznych, koniec „zimnej wojny” oraz rosnąca rola nowoczesnych metod komunikowania się i mediów. Spośród wielu wytycznych i zaleceń zawartych w raporcie Delors'a, które w dużej części dotyczyły kształcenia podstawowego, wyróżniono cztery główne

i uniwersalne filary edukacji, które mimo upływu lat, nie straciły na swojej aktualności i nadal stanowią podstawę koncepcji *lifelong learning*. Pierwszy filar pt. *Uczyć się, żeby wiedzieć* oznaczał połączenie wystarczająco szerokiej wiedzy ogólnej z możliwością dogłębnej pracy nad niewielką liczbą tematów, a łączony był z prawem powszechnego korzystania z możliwości jakie daje *lifelong learning*. Drugi filar pt. *Uczyć się, aby robić (aby wykonywać)* oznaczał zdobycie nie tylko umiejętności zawodowych, ale także szerzej – kompetencji do radzenia sobie w wielu sytuacjach, a także w pracy zespołowej. Łączył się z uczeniem się młodych osób w kontekście różnych doświadczeń społecznych i zawodowych, które mogły przybierać charakter nieformalny i wynikać z uwarunkowań krajowych i lokalnych lub formalny, obejmujący kursy, czy naprzemienną naukę i pracę. Trzeci filar pt. *Uczyć się, aby żyć razem (jak żyć razem)* oznaczał rozwijanie rozumienia innych ludzi i docenianie współzależności (realizowanie wspólnych projektów i uczenie się jak radzić sobie z konfliktami), w duchu poszanowania wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju. Czwarty filar pt. *Uczyć się, aby być* oznaczał rozwijanie osobowości w celu nabycia umiejętności podejmowania własnych wyborów i działań, niezależnie od wpływu zewnętrznych czynników, formułowania lepszych osądów oraz podejmowania działań z większą osobistą odpowiedzialnością. Edukacja nie mogła lekceważyć żadnego aspektu potencjału jednostki m.in. pamięci, rozumowania, zmysłu estetycznego, zdolności fizycznych i umiejętności komunikacyjnych (UNESCO 1996: s. 37). W wyniku pogłębionych rozważań nad koncepcją *lifelong learning* autorzy raportu sformułowali kluczowy wniosek, że uczenie się przez całe życie musi wykorzystywać wszystkie możliwości oferowane przez społeczeństwo (UNESCO 1996: s. 38), wykraczające poza klasyczne rozumowanie edukacji podstawowej i ustawicznej.

Część refleksji twórców raportu została już wdrożona, natomiast pozostała część nadal zachowuje swoją aktualność w XXI wieku, a dotyczy:

- promowania na szczeblu międzynarodowym polityki silnego zachęcania do edukacji dziewcząt i kobiet, w duchu Konferencji Pekinńskiej;
- odchodzenia od międzynarodowej polityki pomocowej w kierunku polityki partnerstwa i wymiany w ramach ugrupowań regionalnych, zachęcania do konwertowania zadłużenia (SWAPU) w celu zrównoważenia niekorzystnego wpływu polityki dostosowawczej i polityki redukcji deficytu krajowego i zagranicznego na wydatki edukacyjne;
- zachęcania instytucji międzynarodowych zajmujących się edukacją do podejmowania współpracy, np. poprzez uruchomienie międzynarodowych projektów upowszechniających i wdrażających koncepcję *lifelong learning*;
- wspierania za pośrednictwem UNESCO współpracy intelektualnej w dziedzinie edukacji, np. profesury UNESCO, szkoły stowarzyszone, sprawiedliwe dzielenie się wiedzą między krajami, rozpowszechnianie technologii informacyjnych oraz wymiany studentów, nauczycieli i naukowców;
- harmonizowania ustawodawstwa krajowego z międzynarodowymi aktami prawnymi, za pośrednictwem UNESCO (UNESCO 1996: s. 42).

Koncepcja *lifelong learning* w prawie międzynarodowym jako punkt odniesienia dla rozwiązań unijnych

„Każdy ma prawo do nauki” – od tych słów rozpoczyna się art. 26 ust. 1 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* (PDPC 1948), który w dalszej części podkreśla znaczenie edukacji podstawowej, powszechnej i dostępnej dla wszystkich. Choć Deklaracja nie jest traktatem międzynarodowym i nie tworzy bezpośrednich zobowiązań prawnych, uznawana jest za punkt odniesienia dla późniejszych umów międzynarodowych z zakresu praw człowieka.

W kontekście *lifelong learningu*, art. 26 PDPC ma znaczenie o tyle, że wyraża wczesną – i jeszcze niedookreśloną – normę dotyczącą ciągłości i powszechnej dostępności edukacji, która stała się później podstawą rozwoju nowoczesnych koncepcji uczenia się przez całe życie. Jak wskazuje Janusz Symonides, Deklaracja mobilizowała przez dziesięciolecia społeczność międzynarodową do działań na rzecz wartości takich jak godność, równość i wolność, sprzyjających rozwojowi polityk edukacyjnych (Symonides 2008: s. 16).

Twórcy PDPC nie przewidzieli wprost prawa do edukacji dorosłych w dzisiejszym rozumieniu, jednak jej art. 26 ust. 1 może być traktowany jako norma kierunkowa, wyrażająca ideę edukacji dostępnej „na każdym etapie życia”. W połączeniu z przemianami społeczno-gospodarczymi drugiej połowy XX wieku (globalizacją, rozwojem naukowo-technicznym i rosnącym zapotrzebowaniem na kompetencje) norma ta zaczęła odgrywać istotną rolę w procesie ewolucji międzynarodowych koncepcji edukacji, prowadzących do ukształtowania podstaw idei *lifelong learning*.

Omawiane prawo do nauki zostało powtórzone i uszczegółowione w art. 13 *Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* z 1966 r., w którym wskazano, że „nauczanie powinno zmierzać do pełnego rozwoju osobowości i poczucia godności ludzkiej” oraz „umacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności” (zob. *Międzynarodowy Pakt... 1966*). Zgodnie z tym ujęciem edukacja powinna koncentrować się na kształceniu jednostki myślącej i podejmującej decyzje samodzielnie, autorefleksyjnej, kreatywnej i nowatorskiej, uwzględniającej obiektywną rzeczywistość oraz jednostki posiadającej umiejętności współpracy z innymi. Ponadto, edukacja powinna być wolna od dyskryminacji, obejmować różnorodność kulturowo-społeczną oraz upowszechniać wartości podstawowe, takie jak równość, tolerancja i poszanowanie godności ludzkiej. W interpretacji Komitetu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych takie ujęcie prawa do edukacji stanowi narzędzie wzmacniania realizacji praw człowieka oraz wspierania rozwoju jednostki w społeczeństwie demokratycznym (OHCHR 1999).

W analizowanym kontekście istotne było również powiązanie treści nauczania z popularyzowaniem kształcenia ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia w celu zachęcania uczestników edukacji do kwestionowania uprzedzeń i stereotypów, czy promowaniem aktywnego, dojrzałego i pragmatycznego obywatelstwa (np. poprzez różne inicjatywy społeczne, czy też wolontariat). Takie podejście

odpowiadało współczesnym wyzwaniom społecznym i gospodarczym oraz sprzyjało zwiększeniu dostępności edukacji, zarówno w wymiarze podmiotowym, jak i przedmiotowym. Natomiast wskazane *expressis verbis* w art. 13 ust. 2 lit. d Paktu zobowiązanie państw-sygnatariuszy do wspierania edukacji dorosłych i innych grup, stało się jedną z głównych wytycznych wpływających na późniejsze międzynarodowe i krajowe wdrażanie koncepcji *lifelong learning*, siłą rzeczy także na jej rozumienie w prawie UE.

W kontekście prowadzonych rozważań kluczowe znaczenie nabiera prawo do szkolenia zawodowego wyrażone w art. 10 Europejskiej Karty Społecznej (EKS 1991), będącej aktem przyjętym w ramach systemu Rady Europy. Wskazane w niej zobowiązania do „zapewnienia szkolenia technicznego i zawodowego oraz umożliwienia dostępu do wyższego nauczania technicznego i uniwersyteckiego” oraz „zapewnienia systemu przysposobienia zawodowego” dla młodzieży, a także „zapewnienia szkolenia dorosłych pracowników niezbędnego ze względu na postęp techniczny lub nowe tendencje na rynku pracy” stworzyły późniejsze materialnoprawne podstawy zdefiniowania podstawowych uprawnień pracowniczych w zakresie prawa do edukacji. EKS podkreślała znaczenie podnoszenia kwalifikacji zawodowych, stając się istotną umową międzynarodową wpływającą na przyszłe programowanie konkretnych narzędzi prawnych wdrażających ideę *lifelong learning* w ramach edukacji dorosłych.

Analizując międzynarodowe otoczenie prawne jako punkt referencyjny dla konceptualizacji przedmiotowej idei w prawie UE, nie sposób nie wskazać na dokumenty *soft law*. Szczególne znaczenie ma *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, której Cel 4 pt.: „Zapewnić wszystkim wysokiej jakości edukację oraz promować uczenie się przez całe życie” wprost nawiązuje do *lifelong learning* (ONZ 2015: s. 19). Przede wszystkim, *Agenda...* zebrala i zintegrowała wiele różnych zadań powiązanych z prawem do edukacji wynikających z różnych dokumentów, a także usankcjonowała wyniki wszystkich wcześniejszych konferencji i szczytów ONZ, tworząc międzynarodowe ramy prawne promujące ideę *lifelong learning*, co zasadniczo wpłynęło na transparentność przedmiotowych regulacji. *Agenda...* przyjęta została przez wszystkie kraje członkowskie ONZ, z poszanowaniem polityk i priorytetów przyjętych w poszczególnych krajach, co wpłynęło na jej bezprecedensowy zakres oddziaływania zarówno na kraje rozwinięte, jak i rozwijające się. Natomiast wspomniany Cel 4 *Agendy* stworzył spójne, niepodzielne i uniwersalne standardy zorientowane na trwałą transformację dot. zapewniania nieodpłatnej edukacji dobrej jakości dla młodzieży, „przystępnej finansowo i wysokiej jakości edukacji technicznej, zawodowej i wyższej dla wszystkich” (ONZ 2015: s. 19), a także zwiększenia liczby osób posiadających umiejętności niezbędne dla gospodarki opartej na wiedzy, wyeliminowania nierówności płci w edukacji, nabywania umiejętności potrzebnych „do promowania zrównoważonego rozwoju”, m.in. edukacji na rzecz „praw człowieka, równości płci”, czy promowania „różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój” (ONZ 2015: s. 20). Ponadto *Agenda...* poprzez realizację zadań określonych w Celu 16 „Promować pokojowe i inkluzywne społeczeństwa, zapewnić wszystkim ludziom dostęp do wymiaru sprawiedliwości oraz budować na wszystkich szczeblach skuteczne i odpowiedzialne instytucje, sprzyjające włączeniu społecznemu” (ONZ 2015: s. 29) po-

pularyzuje i zachęca do tworzenia społeczeństw inkluzywnych, opartych na zasadach pokoju, sprawiedliwości i silnych instytucji, co ma duże znaczenie dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju na świecie. Inkluzja, do której nawiązuje Cel 16, jest ściśle związana z wyżej opisaną płaszczyzną oddziaływania Celu 4 *Agendy*, gdyż proces inkluzji i edukacja, w tym *lifelong learning*, są ze sobą silnie powiązane m.in. przez budowanie na wszystkich szczeblach skutecznych, odpowiedzialnych i dostępnych instytucji edukacyjnych (Redo 2019; s. 849). „Edukacja jest czynnikiem przekształcenia jednostkowego i zbiorowego życia”, a więc „na instytucjach edukacyjnych spoczywa szczególne zadanie zapewnienia każdemu człowiekowi możliwości uczestniczenia na równych prawach w życiu zbiorowym i realizacji osobistych aspiracji oraz dążeń” (Czerepaniak-Walczak 2018; s. 22). Stąd w Celu 4 *Agendy* rekomendowane są zadania związane z „tworzeniem i ulepszaniem placówek edukacyjnych”, a także „zwiększeniem liczby stypendiów i wykwalifikowanych nauczycieli”, czyli zadania zapewniające włączenie społeczeństwa, kładąc tym samym nacisk na edukację inkluzywną, która wpływa na kształtowanie się inkluzywnego społeczeństwa, o którym mowa w celu 16. Zatem *Agenda...* stanowi aktualnie główną międzynarodową podstawę prawną dla edukacji włączającej społeczeństwo o wysokim stopniu kompleksowości i dalekosiężności, co w połączeniu z jej oddziaływaniem powinno wpłynąć na implementację zalecanych w niej celów i zadań do krajowych aktów i programów związanych z *lifelong learningiem*.

Rekonstrukcja rozwoju koncepcji *lifelong learning* w prawie UE

Normatywne ujęcie koncepcji uczenia się przez całe życie w prawie UE nie pojawiło się nagle, lecz stanowi rezultat wieloetapowego procesu, którego początki można dostrzec już w pierwszych fazach integracji europejskiej. W okresie obowiązywania Traktatów Rzymskich kształtował się ogólny model współpracy w obszarze polityki społecznej i edukacyjnej, skupionej przede wszystkim na mobilności pracowniczej, a nie edukacyjnej. Przedmiotowy model nie obejmował jeszcze spójnej koncepcji *lifelong learning*. Treści odnoszące się do rozwoju zasobów ludzkich, mobilności pracowników i współpracy między państwami członkowskimi stanowiły jednak ważny kontekst dla dalszych działań Wspólnoty.

Mimo historycznej roli Traktatów Rzymskich w procesie integracji europejskiej, zmierzających do zapewnienia „pokoju, bezpieczeństwa i dobrobytu Europy” (Uchwała 2007/179), w rzeczywistości decydujące znaczenie dla wykształtowania się normatywnej postaci koncepcji *lifelong learning* miało wejście w życie Traktatu z Maastricht z 1992 r., który po raz pierwszy kompleksowo uporządkował obszar współpracy edukacyjnej, nadając mu stabilną podstawę traktatową¹ oraz wyznaczając ramy europejskiej współpracy edukacyjnej opartej na zasadzie subsydiarności (zob. TUE 1992; TWE 1992). To właśnie

¹ W art. 126 i 127 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską (TWE 1992) – w brzmieniu obowiązującym od 1992 do 2006 roku. Przepisy te przenieśliśmy następnie jako art. 149–150 TWE (w wersji skonsolidowanej z Dz.U. C 321E z 29.12.2006 r.), a po wejściu w życie Traktatu z Lizbony (2007), obecnie odpowiadają im art. 165–166 TFUE.

w latach 90. XX wieku rozpoczął się etap systematycznego wprowadzania do prawa unijnego instrumentów ukierunkowanych na uczenie się przez całe życie, rozwijany następnie w licznych programach i aktach prawa pochodnego. W efekcie proces ten doprowadził do wykrystalizowania się spójnego modelu *lifelong learning* w prawie UE, którego podstawa została zbudowana na fundamentach traktatowych, a pełny kształt – na aktach przyjmowanych na przelocie XX i XXI wieku.

Zgodnie z art. 126 ust. 1 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską (TWE 1992)², Wspólnota Europejska wpływała na rozwój wysokiej jakości kształcenia „poprzez zachęcanie do współpracy”, czy „wspieranie i uzupełnianie” prowadzonych przez państwa członkowskie polityk edukacyjnych, z poszanowaniem krajowych treści programowych i ich „organizacji systemów edukacyjnych, jak również różnorodności kulturowej i językowej”. Należy nadmienić, że Traktat nie przyznał WE wprost kompetencji do harmonizacji systemów edukacyjnych, ograniczając zakres jej nowych uprawnień do koordynacji i wsparcia krajowych polityk edukacyjnych, pozostawiając kluczowe kompetencje w tej materii w gestii państw członkowskich. Wydaje się, że zbyt daleko idąca ingerencja w ówczesne systemy edukacyjne państw członkowskich, mogłaby wywołać ich sprzeciw wobec przywiązania do odrębności kulturowej, językowej i tradycji edukacyjnych. Natomiast warto zwrócić uwagę na fakt, że TWE stał się podstawą dla poszerzania stosowania praktycznych narzędzi europejskiej współpracy edukacyjnej, w tym ustanowionego w roku 1994 przez Radę programu *Leonardo da Vinci* (Decyzja Rady 94/819/WE), skoncentrowanego na kształceniu i szkoleniu zawodowym, a także w roku 1995 programu *Socrates* (Decyzja Rady 95/819/WE) wspierającego współpracę edukacyjną, upowszechnianie nauki języków obcych oraz rozwijanie mobilności. Wspólnotowe programy edukacyjne, jako narzędzia pobudzające współpracę krajowych systemów edukacyjnych i podnoszące jakość kształcenia, były kluczowe w procesie integracji i budowy poczucia identyfikacji z WE. Wprawdzie programy wpłynęły na wzrost innowacyjności i mobilności uczestników, poziomu znajomości języków obcych oraz standardów edukacyjnych. Z perspektywy czasu jednak widoczne są pewne ograniczenia, tj. wysoki poziom biurokratyzowania procedur administracyjnych, różnice między krajowymi systemami edukacyjnymi oraz niski poziom partycypacji części państw członkowskich (European Commission 2000a).

Równoległe z wdrażaniem programów edukacyjnych, na poziomie WE prowadzony był zaawansowany proces konsultacji, dotyczący wypracowania wspólnej propozycji doboru odpowiednich narzędzi prawnych, służących przyszłej implementacji konkretnych działań w obszarze *lifelong learningu*. Efektem konsultacji była publikacja przez Komisję Europejską w listopadzie 1995 roku *Białej Księgi w Sprawie Edukacji i Szkolenia* pod angielskim tytułem *Teaching and Learning – Towards The Learning Society* (European Commission 1995). W pierwszej części *Białej Księgi* Komisja wskazała na konieczność podniesienia jakości kształcenia poprzez opracowywanie innowacyjnych programów

² Tutaj stosowana jest numeracja artykułów w Traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską w brzmieniu obowiązującym po wejściu w życie Traktatu z Maastricht (1992) w celu uchwycenia precyzji historyczno-systemowej.

edukacyjnych, w tym nauczania języków obcych i nowoczesnych technologii informatycznych, a także w zakresie wykształcania umiejętności adaptowania się, m.in. „państwa członkowskie powinny nieustannie zachęcać do podnoszenia kwalifikacji, szczególnie poprzez edukację ustawiczną dla dorosłych na poziomie lokalnym, która powinna uzyskać status uprzywilejowany” (European Commission 1995: s. 23). Ważnym punktem w części pierwszej *Białej Księgi* było zwrócenie uwagi na grupy osób ze szczególnymi potrzebami, gdyż brak zapewniania im elementarnych wartości i umiejętności wpływa negatywnie na ich proces integracji z otoczeniem społeczno-gospodarczym. *Biała Księga* wskazywała na potrzebę zwiększenia pomocy publicznej przeznaczonej dla osób zmuszonych do pokonywania dodatkowych barier, które uniemożliwiają lub utrudniają im udział w życiu społecznym na równi z innymi osobami. Według *Białej Księgi*, powyższy cel winien być zrealizowany zgodnie z zasadą subsydiarności, poprzez włączenie i aktywizację organów i urzędów administracji lokalnej oraz organizacji obywatelskich, a także poprzez „zapewnienie tym grupom wysoko wykwalifikowanej kadry szkoleniowej, by przeciwdziałać wszelkim formom wykluczenia” (European Commission 1995: s. 26).

W części drugiej *Biała Księga* wymieniała szereg działań przyporządkowanych do pięciu nadrzędnych celów, które należało przeprowadzić na poziomie lokalnym i krajowym, a także te, które konieczne były na poziomie unijnym, w tym „wdrożenia współpracy i wsparcia pomiędzy WE, a państwami członkowskimi” na rzecz *lifelong learningu* (European Commission 1995: s. 29). Powyższe cele skupiały się na działaniach związanych z „zachęcaniem do nabywania nowej wiedzy” (s. 35), „propagowaniem idei zbliżenia szkół i ich otoczenia społeczno-gospodarczego” (s. 39), działaniach związanych z „walką z wykluczeniem” (s. 43), „podnoszeniem kompetencji językowych w zakresie znajomości trzech języków UE, a przynajmniej dwóch przez wszystkich obywateli UE” (s. 46), a także „traktowaniem inwestycji kapitałowych i inwestycji w szkolenia na równych zasadach”, zaznaczając potrzebę zwiększania nakładów na edukację jako inwestycję w rozwój społeczno-gospodarczy (European Commission 1995: s. 49).

Choć *Biała Księga* nie posiadała mocy wiążącej, a zawarte w niej rekomendacje miały charakter polityczny, to odegrała istotną rolę w późniejszej debacie nad europejską polityką edukacyjną, pełniąc rolę drogowskazu dla przyszłych aktów prawnych. Niewątpliwie przedmiotowa *Biała Księga* była dokumentem o wiele bardziej rozbudowanym i kompleksowym, niż wcześniejsze dokumenty odnoszące się do obszaru edukacji, które jedynie nawiązywały do wybranych aspektów *lifelong learningu*.

Podobny walor posiadał dokument podsumowujący posiedzenie Rady Europejskiej, opracowany przez prezydentkę i nazywany potocznie *Strategią Lizbońską*. Nie był to prawnie wiążący akt, lecz dokument polityczny, podsumowujący ustalenia szczytu lizbońskiego z 23–24 marca 2000 roku. Choć powszechnie uznaje się, że Strategia mimo swoich „ambitnych zamierzeń” (Rada Europejska 2000: s. 12–22), w opinii Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego nie osiągnęła większości wyznaczonych celów,³ to przedmiotowy dokument umożliwił szereg pozytywnych działań (EKES 2005: sek. 2.9).

³ Poziom ich realizacji określany jest niekiedy jako rozczarowujący.

W dyskursie podnosi się zarzut, że liczne „niepowodzenia w realizacji Strategii” (Błasiak 2007: s. 24) oraz brak realistycznych założeń czy „koniecznych reform finansów publicznych i systemów ochrony socjalnej” (Ciechański 2005: s. 11) wpłynęły na fakt, że „UE nie stała się ani najbardziej dynamiczną gospodarką światową, ani liderem konkurencyjności” (Piotrowski 2012: s. 50). Jednak mimo krytyki, Strategia uświadomiła „potrzeby reformy bez względu na tradycyjne podziały” (EKES 2005: sek. 2.8), m.in. w zakresie podnoszenia umiejętności informatycznych u nauczycieli (Rada Europejska 2000: s. 15), realizacji przez organy UE celów horyzontalnych związanych z kształceniem (Rada Europejska 2000: s. 17), reformy europejskiego systemu edukacji i kształcenia w duchu koncepcji *lifelong learning*, a także rozwoju lokalnych ośrodków kształcenia (Rada Europejska 2000: s. 19). Ponadto, dokument promował mobilność edukacyjną, a działania podejmowane w zakresie harmonizacji uznawania kwalifikacji i okresów kształcenia czy postulat dotyczący ustalenia wzoru europejskiego *curriculum vitae* zostały uznane za kluczowe elementy transformacji gospodarczej, w której wiedza jest kluczowym dobrem (Rada Europejska 2000: s. 20). Chociaż Strategia nie osiągnęła zakładanego wskaźnika „3% poziomu wydatków na B+R w PKB do roku 2010” (Okoń-Horodyńska 2003: s. 22), to jednak wpłynęła na przyspieszenie rozwoju „technologii informatycznych i procesów innowacyjnych” (EKES 2005: sek. 2.8), nadając kształceniu ustawicznemu większy priorytet. Zobowiązała organy unijne do określenia podstawowych umiejętności wymaganych w toku kształcenia, jak znajomość informatyki, języków obcych, kultury technologicznej (Rada Europejska 2000: s. 20).

Strategia, zasadniczo od chwili jej przyjęcia, stała się bezpośrednią przyczyną intensywnych refleksji nad kształtem europejskiej koncepcji *lifelong learning*, w odniesieniu do jej celów i założeń ukierunkowanych na budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy. Licznie pojawiające się wątpliwości i zgłaszane przez państwa członkowskie pytania miały rozstrzygnąć planowane konsultacje na temat strategii *lifelong learning*, oficjalnie zainaugurowane przez Memorandum Komisji z dnia 30 października 2000 r. w sprawie uczenia się przez całe życie. Memorandum, jako prawnie niewiążący dokument o charakterze wewnętrznym, miało przede wszystkim zainicjować debatę, skupić się na analizie pojawiających się problemów oraz zaprezentować horyzontalne rozwiązania dla idei *lifelong learning*. Memorandum wyznaczyło dwa zasadnicze cele dla planowanych konsultacji, po pierwsze upowszechnianie aktywnego obywatelstwa, a po drugie umiejętności zawodowych niezbędnych z punktu widzenia budowania gospodarki opartej na wiedzy i umożliwiających pełne uczestnictwo obywateli w życiu społeczno-gospodarczym. Kluczowe przesłania, wokół których skoncentrowała się późniejsza debata państw członkowskich, dotyczyły uczenia się przez całe życie, inwestowania w kapitał ludzki, „wprowadzenia innowacji w edukacji”, „zapewnienia ciągłości *lifelong learningu*”, „podnoszenia statusu edukacji”, walidacji „uczenia się pozaformalnego i nieformalnego” oraz promowania mobilności edukacyjnej i „dopasowania możliwości kształcenia ustawicznego w jak największym stopniu do potrzeb ludzi” (European Commission 2000b: s.10–20). Wśród pozostałych celów konsultacji pojawiły się postulaty kontynuacji szeregu inicjatyw lub dodania nowych środków i narzędzi promujących koncepcję *lifelong learning*, jak m.in. „projekt europejskiego

życiorysu", obecnie *Europass* (Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2018/646), program *Europejski Korpus Solidarności* (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/888) czy potrzeba uwzględnienia koncepcji uczenia się przez całe życie w programach edukacyjnych *Leonardo da Vinci* oraz *Socrates*, a także „wykorzystywania programów ramowych w zakresie badań naukowych do promowania badań” nad *lifelong learningiem* (European Commission 2000b: s. 20–23).

Następnie Komisja, działając w oparciu o mandat udzielony przez Radę Europejską (zob. Rada Europejska 2000: s. 19), opublikowała dnia 31 stycznia 2001 r. raport określający wspólne, uzgodnione z państwami członkowskimi i Radą ds. Edukacji, przyszłe cele krajowych systemów edukacyjnych, których wdrożenie miało nastąpić w oparciu o niewiążące środki ustawodawcze UE, z pominięciem ich implementacji. Raport, zatwierdzony przez Radę Europejską w roku 2001, przedstawiał kompleksowe i spójne podejście do krajowych systemów edukacji i szkoleń w odniesieniu do UE oraz skupiał się na trzech głównych wektorach działań powiązanych z jakością, dostępem oraz otwartością na świat edukacji, szkoleń i nauki (European Commission 2001a: s. 4, 6–9, 11). Pomiar postępów i porównanie wyników w zakresie urzeczywistnienia powyższych celów w założeniu miały być monitorowane przy użyciu 13 celów szczegółowych, wskazanych w odrębnym programie pracy, będącym formalnym aktem programowo-politycznym, przyjętym 14 lutego 2002 r. przez Radę UE i Komisję Europejską. Powyższe cele szczegółowe zostały powiązane z konkretnymi miernikami tj. „wzrost liczby absolwentów kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych wg płci”, „wzrost liczby naukowców i inżynierów w społeczeństwie”, „procent populacji w wieku 25–64 lata uczestniczącej w edukacji i szkoleniach”, czy „procent uczniów i studentów, którzy osiągnęli określony poziom biegłości w dwóch językach obcych” (Council 2002).

Konsultacje uwypukliły liczne wyzwania edukacyjne stojące przed UE i państwami członkowskimi związane zarówno z korzyściami, jak i podnoszonymi w ich trakcie zagrożeniami, uwarunkowanymi wyższym poziomem nierówności i wykluczeniem społecznym ze względu na niski poziom podstawowych umiejętności czy wynikającymi z procesu przejścia na gospodarkę i społeczeństwo oparte na wiedzy. Efektem zakończonej debaty było opracowanie i opublikowanie 21 listopada 2001 roku Komunikatu Komisji urzeczywistniającego europejski obszar uczenia się przez całe życie (European Commission 2001b). Komunikat, podobnie jak wiele innych przywołanych w analizie aktów UE odnoszących się do *lifelong learningu*, nie był aktem prawnie wiążącym i klasyfikowany był jako dokument programowo-strategiczny, zaliczany do *soft law*. Chociaż Komunikat Komisji nie miał na celu stworzenia jednolitego unijnego modelu edukacyjnego czy harmonizacji krajowych przepisów lub innych postanowień, to jednak był istotnym krokiem w kierunku konceptualizacji szerokiej i powszechnie aprobowanej definicji *lifelong learningu* (Committee of the Regions 2002: s. 4), w myśli której „uczenie się przez całe życie to [...] wszelka celowa działalność edukacyjna, podejmowana w sposób ciągły w celu doskonalenia wiedzy, umiejętności i kompetencji [...] oraz wszelkie działania edukacyjne podejmowane przez całe życie w celu doskonalenia wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”

(European Commission 2001b: s. 9, sek. 1.4). Powyższa definicja nie ograniczyła się do perspektywy czysto ekonomicznej lub tylko do uczenia się dorosłych, kładła nacisk na uczenie się od przedszkola do wieku senioralnego (zasada ciągłości kształcenia), które powinno obejmować uczenie się formalne (szkoła, uczelnia), pozaformalne (szkolenia oparte na doświadczeniu przedsiębiorstw, organizacji społecznych) i nieformalne (kształcenie zamierzone – samodzielne uczenie się, a także niezamierzone, występujące bezwiednie w sytuacjach życia codziennego). Celem *lifelong learning* było i jest aktywne obywatelstwo, samorealizacja i włączenie społeczne, a także aspekty związane z zatrudnieniem, natomiast zasady tworzące przedmiotową koncepcję podkreślają centralne miejsce osoby uczącej się, znaczenie równych szans oraz jakość kształcenia i możliwości uczenia się (European Commission 2001b: sek. 1.1, 1.4, 2.0, 3.2, 3.3).

Doniostwo przedmiotowego komunikatu KE podkreślona została w 2002 roku przez rezolucję Rady, uznającą *lifelong learning* za główną zasadę edukacji i szkoleń oraz wiodący element strategii uczenia się przez całe życie. Mimo, że rezolucja nie jest źródłem prawa w rozumieniu art. 288 TFUE i stanowi kolejny przykład tzw. *soft law* mającego charakter polityczno-deklaracyjny, to faktycznie posłużyła jako podstawa do dalszych inicjatyw legislacyjnych związanych m.in. z tworzeniem dedykowanych programów lub rozwiązań systemowych: Europejska Rama Kwalifikacji, Europejski Instrument Wspierający Uznawanie Kwalifikacji, Europejska Legitymacja Zawodowa, Europass, Pomost do zatrudnienia – wzmocnienie gwarancji dla młodzieży, Erasmus+, Europejski Korpus Solidarności. W następstwie zaleceń zawartych w rezolucji z 2002 r., Rada potwierdziła i uznała za priorytetowe wszystkie zobowiązania wynikające z ustanowionego komunikatem Komisji europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie. Przedmiotowa rezolucja wzywała państwa członkowskie do opracowywania i wdrażania „strategii odzwierciedlających zasady i elementy składowe określone w komunikacie Komisji”, uwzględniających pełen zakres uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego (Council Resolution 2002/C163/01: s. 2).

Wskazanie nowych i pożądaných przez proces lizboński umiejętności było istotne z punktu widzenia przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy, stąd w roku 2006 Parlament Europejski i Rada UE określiły 8 podstawowych kompetencji kluczowych, które powinny zostać uwzględnione przez państwa członkowskie UE w krajowych strategiach *lifelong learning*. Do zdefiniowanych kompetencji kluczowych, koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy zaliczono umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych, kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne i informatyczne, umiejętność uczenia się indywidualnego i grupowego, a także kompetencje społeczne i obywatelskie oraz zdolności interpersonalne w zakresie wcielania pomysłów w życie rozumiane jako inicjatywność i przedsiębiorczość oraz poszerzanie świadomości twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć przy uwzględnieniu ekspresji kulturowej (Zalecenie 2006/962/WE: s. 13).

W roku 2006 Parlament Europejski wspólnie z Radą, przybliżając realizację europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, ustanowił – dedykowany procesowi lizbońskiemu – program działań na lata 2007–2013, który w założeniu finansował oraz rozwijał

mobilność i współpracę pomiędzy krajowymi systemami kształcenia i szkoleń w oparciu o programy sektorowe dotyczące m.in. potrzeb dydaktycznych osób korzystających z edukacji do końca szkoły średniej *Comenius*, osób korzystających z edukacji, szkoleń i kształcenia zawodowego na poziomie studiów wyższych *Erasmus*, czy osób korzystających ze szkoleń i kształcenia zawodowego poza poziomem studiów wyższych *Leonardo da Vinci*, a także osób korzystających z wszelkich form kształcenia dorosłych *Grundtvig* (Decyzja 1720/2006/WE: art. 3). Wskazane wyżej programy sektorowe (oraz jeden międzysektorowy program i *Jean Monnet*), zawarte w Decyzji PE i Rady UE nr 1720/2006/WE ustanawiającej program „uczenia się przez całe życie”, stanowiły praktyczne narzędzia realizacji celów i założeń *Strategii Lizbońskiej*, związanych ze stworzeniem modelowego systemu edukacyjnego opartego na różnorodności, w tym kulturowej i językowej, a także elastyczności, współpracy i mobilności jego uczestników. Przedmiotowa decyzja PE i Rady UE stała się pierwszym unijnym aktem o charakterze wiążącym, który wprost promował koncepcję *lifelong learning* w państwach członkowskich. Instytucje UE, odwołując się do kompetencji określonych w TFUE oraz do ram prawnych w zakresie edukacji, wskazały priorytety *lifelong learningu* i stworzyły finansowo-strukturalne podstawy dla realizacji tej koncepcji.

Mając na uwadze dotychczasowe doświadczenia UE w urzeczywistnianiu koncepcji *lifelong learning*, państwa członkowskie, w dniu 13 grudnia 2007 r., wraz z podpisaniem Traktatu z Lizbony (2007), potwierdziły wsparcie dla działań UE w obszarze edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu autonomii krajowych polityk edukacyjnych. Traktat o funkcjonowaniu UE (TFUE: art. 165 i 166), utrzymał zasadę subsydiarności, ale powiązał planowane działania UE z kwestiami społecznymi, w tym walką z „wykluczeniem czy dyskryminacją”, wspieraniem „sprawiedliwości i ochrony socjalnej”, czy „równości płci, solidarności między pokoleniami i ochrony praw dziecka” (TUE: art. 3, ust. 3). Tym samym zobowiązanie do uwzględniania w toku funkcjonowania organów UE wymogów związanych m.in. ze wspieraniem „wysokiego poziomu kształcenia i szkolenia” lub z „zapewnianiem odpowiedniej ochrony socjalnej” stało się z mocy prawa powszechną klauzulą społeczną UE (TFUE: art. 9).

Powyższe „uspocznienie” norm traktatowych miało również doniosłe znaczenie w odniesieniu do obszaru oddziaływania *lifelong learningu*, który w późniejszych latach stał się nie tylko kluczową zasadą unijnego systemu edukacji i szkolenia, ale również instrumentem budowania kapitału ludzkiego, jak i rozwoju polityki społecznej, czy aktualnie transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju UE. Zatem Traktat z Lizbony (2007) formalnie wpłynął na zmianę postrzegania edukacji jako narzędzia rozwiązującego głównie problemy przekształceń gospodarczych, stając się w przyszłości narzędziem stosowanym szeroko obok innych polityk unijnych.

Podsumowanie

Przeprowadzone rozważania pozwalają stwierdzić, że koncepcja *lifelong learning* zakorzeniona jest w prawie do edukacji uregulowanym w aktach prawnych ONZ o różnej

mocy wiążącej. Silnie promowane w drugiej połowie XX wieku uniwersalne prawo do nauki obejmujące dostępność edukacji dla wszystkich na każdym etapie edukacyjnym, traktowane było jako prawno-człowiecze narzędzie służące ochronie praw przyrodzonych i umacnianiu szacunku dla godności ludzkiej. Dynamika przemian społeczno-gospodarczych, zwłaszcza procesów integracyjnych w ramach UE, powiązała jednak prawo do nauki z potrzebami rynku pracy i z europejskimi kierunkami polityki edukacyjnej, które nie rozwijały się w sposób jednolity.

Analiza aktów prawa międzynarodowego oraz prawa WE/UE wskazuje, że konsekwentnie kształtował się kierunek zmian, w których edukacja – tradycyjnie rozumiana jako nieodpłatny proces kształcenia osób objętych obowiązkiem nauki w ramach struktury organizacyjnej oświaty – zaczęła być postrzegana jako narzędzie edukacji ustawicznej, obejmujące również edukację dorosłych, proces indywidualizacji uczenia się oraz podejście kompetencyjne. Tym samym ukształtował się nurt, który wyrasta z prawa do edukacji, obejmuje humanistyczny wymiar przedmiotowej normy oraz zyskuje wyraźny wymiar społeczny i gospodarczy, prowadząc do utrwalenia *lifelong learning* jako instrumentu wspierającego rozwiązywanie problemów współczesnych gospodarek państw członkowskich UE.

Przeprowadzona analiza wykazała, że choć wizja *lifelong learningu* w prawie WE/UE była względnie spójna, jej praktyczne wdrożenie napotykało ograniczenia wynikające z podziału kompetencji między UE a państwami członkowskimi. Przedstawione akty prawne WE/UE ukazują koncepcję *lifelong learning*, w której edukowanie przyjmuje formę uczenia się, a jej adresatem stała się każda jednostka, niezależnie od wieku, na każdym etapie życia. Tak pojmowane uczenie się przez całe życie, według twórców przedmiotowej koncepcji, miało stanowić źródło procesów wpływających na zwiększenie wydajności pracy i wzrostu gospodarczego, a także zwiększenia szans na zatrudnienie. Obok wiodącego do końca pierwszej dekady XXI wieku ekonomicznego kontekstu *lifelong learning*, wyodrębniono również kontekst związany z popularyzowaniem europejskiego stylu życia i upowszechnianiem modelu demokratycznego państwa prawa, w tym budowania gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się, zgodnie z ówczesnym paradygmatem integracji europejskiej. Jednak założenia opisanej koncepcji, a szczególnie procesy, które *lifelong learning* miał zapoczątkować, były trudne do realizacji z uwagi na liczne ograniczenia. Należy zwrócić uwagę na fakt, że kompetencje organów unijnych ograniczały się jedynie do wyznaczania ram europejskiej współpracy edukacyjnej opartej na zasadzie subsydiarności i poszanowania niezależności krajowych polityk edukacyjnych. Powyższy schemat kompetencyjny można postrzegać zarówno jako rozwiązanie korzystne, ponieważ chroni autonomię państw członkowskich, jak i niekorzystne, bo utrudnia harmonizację i spójność wspólnej polityki edukacyjnej. Stąd kluczowym aspektem była aktywna postawa państw członkowskich, na których spoczywała odpowiedzialność za dostosowanie wdrożenia relewantnych aktów prawnych do ich krajowych uwarunkowań. Dynamika tego procesu była jednak nierównomierna, co wynikało z różnic w ustalonych celach i możliwościach finansowych poszczególnych państw. Otwarta metoda koordynacji opierająca się na współpracy państw członkow-

skich z organami WE/UE i przestrzegająca prawa państw członkowskich w zakresie polityki edukacyjnej, obniżała skuteczność i efektywność implementacji idei *lifelong learning*, a także wydłużała czas jej pełnego wdrożenia, wpływając na planowane rezultaty na poziomie WE/UE.

Zatem bezpośrednim polem oddziaływania organów WE/UE na proces zmierzający do osiągnięcia większej spójności odrębnych systemów edukacyjnych stały się programy promujące *lifelong learning*, współpracę państw i instytucji edukacyjnych oraz mobilność edukacyjną jednostek, których źródłem *expressis verbis* były delegacje zawarte w prawie pierwotnym. Celem programów było wykształcenie w duchu koncepcji uczenia się przez całe życie jednostek przygotowanych i zmotywowanych do nabywania i poszerzenia wiedzy, umiejętności oraz zdobywania i rozwijania nowych kompetencji społecznych, istotnych z punktu widzenia potrzeb przemysłu i rynku pracy.

Dokumenty strategiczne wskazywały jednak, że realizacja założonych celów *lifelong learning* postępowała nierównomiernie i w wielu obszarach wymagała dalszych działań m.in. w zakresie eliminacji barier w dostępie do edukacji, wspierania wielofunkcyjnych ośrodków integrujących nowe technologie i e-learning oraz integracji krajowych systemów edukacyjnych, czy upowszechnienia koncepcji *lifelong learning* wśród obywateli w celu budowy gospodarki i społeczeństwa opartego na wiedzy. Choć dokumenty unijne podkreślały, że zróżnicowane uwarunkowania ustrojowe i społeczno-gospodarcze państw członkowskich wpływały na tempo reform edukacyjnych, to w praktyce uczenie się przez całe życie stało się ramą dla realizacji koncepcji *lifelong learning* na poziomie WE/UE, pełniąc główną rolę w kształtowaniu polityki edukacyjnej państw członkowskich, obejmujących również, w stopniu ograniczonym przestankami obiektywnymi, działania niwelujące nierówności w zakresie dostępu do edukacji dla każdej jednostki.

Marcin Szott – magister prawa, asystent w Katedrze Prawa i Integracji Europejskiej Wydziału Prawa i Bezpieczeństwa Akademii im. Jakuba z Paradyża. Zainteresowania badawcze: prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, prawo oświatowe, ochrona własności intelektualnej, techniki legislacyjne, instytucjonalne i materialne prawo Unii Europejskiej.

Marcin Szott – Master of Laws, an assistant at the Department of Law and European Integration, Faculty of Law and Security at The Jacob of Paradies University. Research interests: higher education and science law, education law, intellectual property protection, legislative techniques, institutional and substantive law of the European Union.

➔ Bibliografia:

- BŁASIAK Wojciech (2007), *Polskie miasta wobec wyzwań Strategii Lizbońskiej*, „Samorząd Terytorialny”, nr 5.
- CIECHAŃSKI Jerzy (2005), *Strategia Lizbońska na półmetku i na rozdrożu reorientacja na wzrost i zatrudnienie?*, „Rynek Pracy”, nr 4.
- COMMITTEE OF THE REGIONS (2002), Opinion of the Committee of the Regions on the “Communication from the Commission - Making a European area of lifelong learning a reality” (2002/C 278/08), OJ C 278, 14.11.2002.

- COUNCIL (2002), *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe* (2002/C 142/01), OJ C 142, 14.06.2002.
- COUNCIL RESOLUTION (2002/C163/01) of 27 June 2002 on lifelong learning, OJ C 163, 09.07.2002.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK Maria (2018), *Kultura Szkoły jako środek i ośrodek poszanowania prawa do edukacji*, w: Bogustawa Dorota Gołębnik, Matylda Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, Poznań.
- DECYZJA PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) 2018/646 z dnia 18 kwietnia 2018 r. w sprawie wspólnych ram mających na celu świadczenie lepszej jakości usług w zakresie umiejętności i kwalifikacji (Europass), uchylająca decyzję nr 2241/2004/WE, Dz.U. UE L 112 z 02.05.2018.
- DECYZJA 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE L 327 z 24.11.2006.
- DECYZJA RADY 94/819/WE z dnia 6 grudnia 1994 r. ustanawiająca program działań na rzecz wdrożenia polityki Wspólnoty Europejskiej w zakresie szkolenia zawodowego „Leonardo da Vinci”, Dz.U. UE L 340 z 29.12.1994.
- DECYZJA RADY 95/819/WE z dnia 14 marca 1995 r. ustanawiająca wspólnotowy program „Socrates”, Dz.U. UE L 87 z 20.04.1995.
- DZIEWULAK Dobromir (2013), *Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych*, „Studia BAS”, nr 3 (35).
- EKS (1991), Europejska Karta Społeczna, Dz. Urz. z 1999 r. nr 8, poz. 67 (z późn. zmianami).
- EKES (2005), Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie „Skuteczniejsze wdrażanie Strategii Lizbońskiej” (2005/C 120/16), Dz.U. UE C 120 z 20.05.2005.
- EUROPEAN COMMISSION (1995), White paper on education and training: *Teaching and Learning – Towards The Learning Society*, COM(95) 590 final, Brussels, 29.11.1995.
- EUROPEAN COMMISSION (2000a), Report from the Commission: *Final Report on the Implementation of the First Phase of the Community Action Programme Leonardo da Vinci (1995–1999)*, COM(2000) 863 final, Brussels, 22.12.2000.
- EUROPEAN COMMISSION (2000b), Commission Staff Working Paper: *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC(2000) 1832 final, Brussels, 30.10.2000.
- EUROPEAN COMMISSION (2001a), Report from the Commission: *The concrete future objectives of education systems*, COM(2001)59 final, Brussels, 31.01.2001.
- EUROPEAN COMMISSION (2001b), Communication from the Commission: *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM(2001)678 final, Brussels, 21.11.2001.
- MIĘDZYJARODOWY PAKT Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (1966), otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz. Urz. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.
- OHCHR, OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (1999), CESCR General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13), Adopted at the Twenty-first Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, on 8 December 1999 (Contained in Document E/C.12/1999/10).
- OKOŃ-HORODYŃSKA Ewa (2003), *Strategia Lizbońska – Zatożenia i szanse realizacji w Unii Europejskiej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2 (22).
- ONZ (2015), *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego nr A/RES/70/1, <https://www.un.org/pl/agenda-2030-rezolucja> (21.10.2015).

- PDPC (1948), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, Dz. Urz. z 1989 r. nr 29, poz. 155.
- PIOTROWSKI Jan (2012), *Strategia lizbońska – przyczyny niepowodzenia*, „Unia Europejska.pl”, nr 1 (212).
- RADA EUROPEJSKA (2000), *Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 r., Wnioski Prezydencji*, „Monitor Integracji Europejskiej”, <https://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/lizbona200003.pdf> (25.03.2020).
- REDO Sławomir (2019), *Priorytety Agendy na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030*, w: Emil Pływaczewski, Sławomir Redo, Ewa M. Guzik-Makaruk, Katarzyna Laskowska, Wojciech Filipkowski, Ewa Glińska, Emilia Jurgielewicz-Delegacz, Magdalena Perkowska, *Kryminologia: Stan i perspektywy rozwoju z uwzględnieniem założeń Agendy ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, Warszawa.
- ROZPORZĄDZENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) 2021/888 z dnia 20 maja 2021 r. ustanawiające program „Europejski Korpus Solidarności” oraz uchylające rozporządzenia (UE) 2018/1475 i (UE) nr 375/2014, Dz. Urz. L 202 z 08.06.2021.
- SKRZYPEK Elżbieta (2011), *Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”, zeszyt 23.
- SYMONIDES Janusz (2008), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (po 60 latach od jej przyjęcia)*, „Państwo i Prawo”, nr 12.
- TANAŚ Violetta, WELSKOP Wojciech (red.) (2015), *Lifelong learning*, Łódź.
- TOMASZEWSKA Monika (2019), *Miejsce i znaczenie europejskiej karty społecznej w systemie prawa unii europejskiej*, „Gdańskie Studia Prawnicze”, nr 2 (42).
- TFUE, Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej – wersja skonsolidowana, Dz. Urz. C 115 z 09.05.2008.
- TRAKTAT Z LIZBONY (2007) zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską podpisany w Lizbonie dnia 13 grudnia 2007 r., Dz. U. C 306 z 17.12.2007.
- TUE (1992), Traktat o Unii Europejskiej, Dz. U. C 191 z 29.07.1992.
- TWE (1992), Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, Dz. U. C 191 z 29.07.1992.
- UCHWAŁA (2007/179) Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 marca 2007 r. w 50. rocznicę podpisania Traktatów Rzymskich, M. P. z 2007 r. Nr 16, poz. 179.
- UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Highlights), UNESCO Publishing, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (20.05.2025).
- UNESCO (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801> (20.05.2025).
- ZALECENIE (2006/962/WE) Parlamentu i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. L 394 z 30.12.2006.