

Raporty referencyjne

Przykłady: Malta i Irlandia

Kiedy w roku 2001 pojawiło się pod auspicjami OECD pierwsze opracowanie na temat „kluczowych kompetencji” („Defining and selecting key competencies”) trudno było przypuścić, że rozpoczyna się wówczas nowa era porządkowania bardzo dotąd niezgranych różnych możliwych podejść do „efektów uczenia się”. Kilka lat później w Unii Europejskiej pojawił się dokument określający kluczowe kompetencje traktowane jako główny zestaw efektów uczenia się. W dokumencie tym (Bruksela 2005) wymieniono 8 kluczowych kompetencji. Są one określone następująco:

1. Porozumiewanie się w języku macierzystym;
2. Porozumiewanie się w obcych językach;
3. Wysokie kompetencje matematyczne, wśród których wyodrębnia się umiejętności matematyczne sensu stricto oraz myślenie naukowe;
4. Kompetencja w zakresie umiejętności posługiwania się technikami informatycznymi;
5. Umiejętność samodzielnego uczenia się;
6. Kompetencje interpersonalne, społeczne, międzykulturowe, obywatelskie itd.;
7. Przedsiębiorczość;
8. Ekspresja twórcza.

W pierwszych latach naszego wieku władze Unii Europejskiej uznały za wskazane uporządkować kompetencje i kwalifikacje uzyskiwane w różnych systemach szkolnych i poza tymi systemami. Stworzono więc Europejskie Ramy Kwalifikacji (European Qualification Framework określane w skrócie EQF, albo w wersji spolszczonej ERK). Przewidują one 8 poziomów, w obrębie których klasyfikuje się efekty uczenia uzyskiwane przez uczniów. Mimo że głosi się potrzebę określania poziomów ze względu na efekty uczenia się, to w praktyce poziomy przypisuje się w znacznym stopniu do poszczególnych szczebli kształcenia określanych administracyjnie. I tak poziom pierwszy to kształcenie na poziomie przedszkolnym, drugi to szkoła podstawowa, trzeci to gimnazjum, czwarty to wyższa szkoła średnia. Poziom piąty to krótkie cykle kształcenia zawodowego. Od poziomu szóstego do ósmego to kształcenie wyższe - licencjackie, magisterskie i doktorskie.

W ostatnich pięciu latach rozpoczęło się w kilku krajach tworzenie narodowych czy krajowych ram kwalifikacji (KRK albo NQF) i w związku tym zaistniało coś co nazwano „referencing process” czyli odnoszenie lub dopasowywanie ram narodowych do gotowych już ram europejskich. Zadanie to jest o tyle trudne, że z zasady próbuje się w obrębie krajowych ram kwalifikacji uwzględniać nie tylko wymogi Europejskich Ram Kwalifikacji, ale także Ramy Kwalifikacji Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia.

Europejskie Ramy Kwalifikacji przewidują a rozważanie rezultatów uczenia się w trzech kategoriach: 1/ wiedza, w obrębie której wyodrębnia się wiedzę o faktach i wiedzę o teoriach; 2/ umiejętności, pozwalające na znalezienie rozwiązań dla problemów pojawiających się w danej dziedzinie uczenia się; i 3/ kompetencje, polegające na braniu

odpowiedzialności za własną pracę i naukę oraz umiejętność nadzorowania prac realizowanych przez innych.

W Wielkiej Brytanii i w ogóle w kilku innych krajach języka angielskiego tworzenie krajowych ram kwalifikacji przebiegało równoległe z tworzeniem ram europejskich i dlatego niektóre efekty tych działań mogą teraz wywoływać trudności w porównywaniu wymagań związanych z poszczególnymi poziomami i użytymi tam deskryptorami.

I tak pod koniec 2009 roku mamy sytuację, zgodnie z którą ośmiopozomową ramę – z poziomami o tej samej wartości - mają EQF, Malta i Narodowe Ramy Kwalifikacji Afryki Południowej. Ramy o ośmiu poziomach (choć nie wiem czy są one identyczne z EQF) ma też Belgia, Chorwacja, Republika Czeska, Dania, Niemcy, Estonia, Litwa, Słowacja, Hiszpania i Turcja.

Niektóre kraje wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa przyjęły własne rozwiązania. Szkocja ma 12 poziomów, przy czym to, co dzieje się w okresie przedszkolnym jest traktowane jako 2 odrębne cykle. Podobnie wśród kształcenia zawodowego o krótkich cyklach i w obrębie wyższego kształcenia licencjackiego wyodrębniono po dwa warianty. Anglia, Walia i Północna Irlandia przyjęły 8 poziomów, ale są one po części inaczej definiowane niż w EQF. Należy tu jeszcze wspomnieć o 32 małych krajach Wspólnoty, które razem stworzyły dziesięciopozomową skalę (Trans - National Qualification Framework) częściowo odmienną do wszystkich innych i powołały Yirtual University for Smali States of the Commonwealth.

Irlandia ma 10 poziomów, ale te poziomy tylko po części są zgodne z dziesięcioma poziomami stosowanymi w Nowej Zelandii.

Sądząc z posiadanych materiałów w różnych państwach istnieje silna motywacja do tworzenia własnych KRK i odnoszenia ich do ERK.

Rozważmy teraz krajowe ramy kwalifikacji Malty.

Na Malcie prace nad KRK rozpoczęto w 2007 roku. Wyniki uczenia się ujęto tu w sześć kategorii: 1) wiedza i rozumienie zjawisk, 2) wiedza stosowana, 3) umiejętność porozumiewania się, 4) umiejętność oceniania i sądzenia, 5) umiejętność uczenia się oraz 6) autonomia i odpowiedzialność.

Przy tworzeniu KRK na Malcie uznano, że ramy muszą cechować się następującymi właściwościami:

po pierwsze, muszą dotyczyć spraw ważnych,

po drugie, że uczenie się jest zjawiskiem bez granic i że uczący się muszą mieć wolność uczenia się nieskrępowaną restrykcjami biurokratycznymi,

po trzecie, że trzeba tworzyć kulturę „wysokiej jakości” zdobywanej wiedzy i umiejętności.

Zasadnicze zadania związane z tworzeniem „nowej kultury kwalifikacji” opisano używając czterech określeń: 1) jakość, 2) przejrzystość (transparentność), 3) możliwość przenoszenia doświadczeń i umiejętności („transferability”) oraz 4) postęp (stałe poszukiwanie coraz to nowych, lepszych rozwiązań).

Tworząc własne krajowe ramy kwalifikacji na Malcie, tamtejsze władze uznały za wskazane - niejako przy okazji - określić priorytetowe dziedziny życia społecznego i gospodarki, w obrębie których krajowi szczególnie zależy na osiągnięciu doskonałości. Te dziedziny to medycyna, edukacja, turystyka, usługi sektora finansowego, ochrona środowiska i technologia informacyjna. Do tych sześciu priorytetów dopisany został siódmy - to rozwój regionu wyspy Gozo, drugiej co do wielkości wyspy archipelagu Malty. Widać więc, że punktu widzenia władz Malty tworzenie lokalnych ram kwalifikacji połączone zostało ze strategicznym myśleniem o długofalowym rozwoju kraju.

Główny dokument przedstawiający Krajowe Ramy Kwalifikacji Malty składa się z czterech zasadniczych części, podsumowania, bibliografii i 8 rozbudowanych załączników. Oto struktura tego dokumentu.

Część pierwsza nosi tytuł „Europejska reforma edukacji” i ukazuje proces tworzenia się Europejskich Ram Kwalifikacji, podkreślając wagę procesu bolońskiego i kopenhaskiego. Omawiając cele ERK szczególny nacisk położono na przesunięcie akcentu z działań określanych jako „input” (czyli postępowanie nauczyciela) na efekty uczenia się. Oddzielny podrozdział przedstawia problem kształtowania umiejętności w KRK.

Część druga ma tytuł „Maltańskie Ramy Kwalifikacji” i jest rozbudowanym (ok. 25 stron dużego formatu) opisem systemu edukacji i kształcenia zawodowego na Malcie. Mamy tam opis ścieżek edukacyjnych, przegląd reguł przejścia od kształcenia zawodowego do wyższego, ale także strukturę uniwersytetu Malty oraz opis instytucji, które mogą wydawać dokumenty stwierdzające kwalifikacje. Omawia się tu też zagadnienia kontroli jakości, punkty kredytowe oraz informuje o istnieniu wspomnianej wyżej dziesięciopoziomowej Trans-National Qualifications Framework.

Część trzecia (ok. 25 stron) przedstawia jak charakteryzują się ramy maltańskie gdy odnosi się do ERK i do wymogów formułowanych w QF/EHEA. Maltańczycy piszą: „Trzeba podkreślić że maltańskie deskryptory poziomów są odbiciem maltańskiego systemu edukacji i kultury, ale też zasadniczo są zgodne z deskryptorami poziomów stosowanymi w EQF” (s. 64) Szczegółowe porównanie wymogów (str. 65 - 74) ukazuje, że Malta uznała za wskazane aby bardziej szczegółowo - niż to jest w EQF - opisywać poszczególne deskryptory. I tak np. na poziomie 3 w dziedzinie „Kompetencje” w EQF znajduje się jedno zdanie „bierze odpowiedzialność za wykonanie zadań związanych z uczeniem się”, podczas gdy analogiczny zapis maltański rozbija sprawę na 4 zdania takie jak „stosuje wiedzę”, „adaptuje własne zachowanie do okoliczności”, „przejawia inicjatywę w określonych ramach odpowiedzialności i autonomii” oraz „wyrabia u siebie kluczowe kompetencje do uczenia się przez całe życie”.

Interesująco przedstawiają się przykłady praktycznego zastosowania „jednostek uczenia się” konstruowanych na podstawie opisów możliwych „wyników uczenia się”. Przykłady zaczerpnięte są z doświadczeń Instytutu Turystyki, Maltańskiego Kolegium Sztuki, Nauk Ścisłych i Technologii oraz Uniwersytetu Malty.

Część czwarta nosi tytuł „Poza porównywaniem” (tj. porównywaniem KRK z ERK) i omawia się tu rolę poszczególnych akcjonariuszy i ich udział w odnoszeniu KRK do ERK.

Na zakończenie przedstawia się opinie kilku ekspertów oceniających maltańskie ramy kwalifikacji.

W aneksie znajdujemy m.in. dobrze opracowany słownik podstawowych używanych terminów.

Popatrzmy teraz na KRK Irlandii.

W czerwcu 2009 r. powstał dokument irlandzki określany jako Raport Narodowy na temat porównania Irlandzkiej Ramy Kwalifikacji z Europejską Ramą Kwalifikacji. Osiem lat wcześniej (r.2001) powołano instytucję o nazwie National Qualification Authority.

Wspomniany dokument ma konstrukcję następującą:

Część pierwsza ma tytuł „Wprowadzenie” (ok. 7 stron). Omawia się tu podstawowe wiadomości dotycząc ERK, ich związek z Ramą Bolońską, związki między ramami irlandzkimi a innymi ramami krajów należących do Zjednoczonego Królestwa, przeprowadza się też skrótowe porównanie między ERK a irlandzką RK.

Część druga (12 stron) prezentuje kontekst w jakim działa KRK Irlandii, co w praktyce oznacza opis irlandzkiego systemu edukacji z podziałem na kształcenie ogólne, kształcenie zawodowe oraz kształcenie na poziomie wyższym.

Część trzecia o tytule „Kryteria i procedury dotyczące odnoszenia narodowych ram kwalifikacji do ERK” (40 stron) przedstawia w sposób bardzo szczegółowy porównanie między ERK i Irlandzkimi Ramami. To porównanie jest bardzo rozbudowane, ponieważ trzeba 8 poziomów ERK zestroić z 10 poziomami zastosowanymi przez Irlandię. W tej części (str. 27-28) przytoczony jest dziesięciopunktowy dokument zwany Kryteria i Procedury Konieczne do Kojarzenia Narodowych Ram Kwalifikacji z Ramami Europejskimi. Dokument ten został sformułowany przez Grupę Doradczą EQF. Niestety, nie jest to dokument tożsamy z również dziesięciopunktowym maltańskim dokumentem o nazwie „Malta's Referencing Process” gdzie wymienia się też 10, ale innych, zasad kierujących tym procesem.

Zobaczymy jak to jest zrobione. Punkt pierwszy dokumentu „Kryteria i procedury” brzmi następująco: „Zakres odpowiedzialności i/lub uprawnienia wszystkich krajowych instytucji zaangażowanych w proces referencyjny - włączając w to Krajowy Punkt Koordynacyjny - są ściśle określone i podane do publicznej wiadomości przez właściwe władze”. W prezentowanym irlandzkim dokumencie dokładnie omawia się obowiązki i uprawnienia wszelkich instytucji mogących wyrażać opinie w sprawie kwalifikacji. Te instytucje to:

- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Powołana w 2001 roku. Odpowiada za programy i ocenianie stosowane w szkołach podstawowych i średnich. Współpracuje z Department of Education and Science oraz z State Examination Commission. Ta krajowa komisja egzaminacyjna jest odpowiedzialna za wydawanie świadectw potwierdzających zdobyte wykształcenie i kwalifikacje.
- Further Education and Training Awards Council. (FETAC) Powołana w 2001 roku. Instytucja do spraw kształcenia ustawicznego. Daje ludziom szansę na dobyte świadectw wykształcenia zdobytego w specjalnych ośrodkach, ale też w najróżnorodniej szych środowiskach - miejscach pracy, instytucjach prywatnych i w społeczności lokalnej.
- Higher Education and Training Awards Council (HETAC) Powołana w 2001 roku. Odpowiada za akredytację kształcenia na poziomie wyższym nie wchodzącym w zakres kształcenia uniwersyteckiego.
- Irish Universities Association (IUA) Instytucja reprezentująca 7 irlandzkich uniwersytetów dba o sformułowanie standardów, zgodnie z którymi college może uzyskać status uniwersytetu.

W podobnie dokładny sposób przedstawiono pozostałe punkty (od 2 do 9) dokumentu „Kryteria i procedury”. Duży nacisk położono na przedstawienie złożonych procedur kontroli jakości w szkołach, uczelniach i w obrębie kształcenia ustawicznego. Widać, że twórcom dokumentu zależało na bardzo precyzyjnym określeniu obowiązków i uprawnień wszystkich graczy na scenie edukacyjnej. Zwrócono także uwagę na sposoby w jaki można by akceptować i uznawać wyniki uczenia się jakie miało miejsce poprzednio, także w środowiskach niesformalizowanych. Tej sprawie określanej mianem „recognition of prior learning” poświęcono znaczną część rozważań dotyczących pkt. 3 dokumentu „Kryteria i procedury”.

Zdaje się, że autorzy uważają trzecią część dokumentu za najważniejszą, sądzą oni chyba, że jest to praktyczne kompendium pokazujące wszystkim - na irlandzkim przykładzie - jak porównywać i koordynować wymogi sformułowane w EQF z wymogami istotnymi dla danego kraju.

Czwarta część dokumentu (cztery strony) nosi tytuł „Problemy pojawiające się przy określaniu referencji do EQF”. Omawia się tu problem transparentności, sprawy wynikające z różnic między poszczególnymi sektorami, zwraca się też uwagę na potrzebę konsultacji, oraz analizuje rolę europejskich organizacji takich jak EHEA i ECYET.

W dn. 23 marca br. dr Jim Murray na konferencji międzynarodowej przedstawił materiał „Making transparency real...” gdzie stwierdzono „Irlandzkie ramy kwalifikacji tak jak wszystkie krajowe ramy kwalifikacji mają pierwszeństwo nad ramami europejskimi. /.../ Ramy europejskie to jakby >reguły dotyczące tłumaczenia<, które pozwalają krajowym ramom lub systemom na wzajemne porozumiewanie się”.

Uwagi końcowe

1. Po przeanalizowaniu dostępnych materiałów z Irlandii i Malty sądzę, że tworząc nasze krajowe ramy kwalifikacji powinniśmy przyjąć ośmiopoziomowy schemat obowiązujący w EQF. Wymogów nie powinniśmy nadmiernie rozbudowywać. Poziom znacznej ogólności jest tu niezbędny, głównie po to by przez nadmierną drobiazgowość nie stwarzać pozorów ścisłości tam gdzie jej być nie może.

2. Konieczne jest ustalenie z jakimi ciałami zbiorowymi, organami administracji, uczelniami, organizacjami społecznymi, zrzeszeniami i związkami dalsza praca nad ramami kwalifikacji powinna być konsultowana i jaki w tych sprawach powinien być zastosowany tryb dochodzenia do konsensusu.

3. Specjalnej uwagi wymaga rozważenie jak w warunkach polskich powinno się traktować występujące kilkakrotnie w różnych dokumentach zalecenie uwzględniania w opisie kwalifikacji także i takich kwalifikacji, które zostały nabyte wcześniej, przed okresem nauki, jakim się interesujemy i do tego zostały nabyte w sposób nie angażujący żadnych instytucji formalnie powołanych do nauczania.

Wnioski dla Polski

Krajowe ramy kwalifikacji rozwijane w różnych krajach mogą stanowić ważną inspirację dla naszego kraju, jednak przykłady zagraniczne omówione w prezentowanym wyżej materiale mają jeden brak z polskiego punktu widzenia podstawowy.

Praktycznie nie porusza się tam sprawy nauki języków obcych. Jest to całkowicie niezgodne z trzema dokumentami UE. Są to

a) „Detailed work programme...” przyjęty przez Radę UE w dn. 20 lutego 2002. gdzie na podstawie celu 3.3 sformułowano postulat by każdy człowiek uczył się dwóch języków obcych i stwierdzono, że ta nauka winna być wzmacniana i monitorowana;

b) dokument będący efektem szczytu UE w Barcelonie w 2002 roku, kiedy to Rada Europejska określiła potrzebę rozpoczęcia „action/.../ to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age” (European Council, 15 and 16 March 2002);

c) spis kluczowych kompetencji sporządzony w UE w 2005 r. (kompetencja nr 2 w sprawie znajomości języków obcych).

Warto też dodać, że w materiale „In the finishing straight: from Copenhagen to Bordeaux” (CEDEFOP 2008) stwierdza się: „Umiejętność posługiwania się językami obcymi ma kluczowe znaczenie dla mobilności uczniów i pracowników oraz dla konkurencyjności przedsiębiorstw europejskich. Celem Unii Europejskiej jest nauka przynajmniej dwóch języków obcych, ale teraz postulat ten jest realizowany tylko w odniesieniu do 28% uczniów średnich szkół technicznych. Prawie dwie trzecie uczniów uczy się jednego języka, a 6% żadnego. Aby wspierać mobilność w niektórych krajach naukę języka obcego traktuje się jako obowiązkowy składnik przygotowywania nauczycieli i szkoleniowców”.

Dla krajów anglojęzycznych nie są to sprawy ważne. Z punktu widzenia spadkobierców Imperium Brytyjskiego oczywistość znajomości angielskiego jest uzasadniona i wystarczająca. Angielski jest - i w dającej się przewidzieć przyszłości - będzie lingua franca.

Tworząc nasze krajowe ramy kwalifikacji musimy jednak pamiętać, że nie jesteśmy anglojęzyczni i że nie mamy tego przywileju jaki mają oni - gdy doskonałą posługiwanie się własnym językiem, jednocześnie ćwiczą używanie języka o zasięgu światowym. Dla nas są to rzeczy rozdzielone - my musimy położyć nacisk na biegłe posługiwanie się własnym językiem, ale też poza tym na upowszechnienie znajomości dwóch języków obcych, z których jeden powinien być angielski. To, że podstawowe przykłady tworzenia narodowych ram kwalifikacji to wzory z krajów o dominującym języku angielskim tworzy swoiste skrzywienie sytuacji - nie wspomina się tam o konieczności postulowania znajomości dwóch języków obcych, (co -jak widać - często było i jest formułowane w licznych ważnych dokumentach międzynarodowych) i co naprawdę potrzebne jest wszystkim nam, którzy nie jesteśmy native speakers w języku angielskim.

Każdy dokument referencyjny określający stosunek krajowych ram kwalifikacji do europejskich ram kwalifikacji wybija na czoło sprawy, które z punktu widzenia polityki edukacyjnej danego kraju traktuje się jako szczególnie ważne - przykładem niech będzie oświata na maltańskiej wyspie Gozo wyodrębniona w raporcie referencyjnym Malty.

Uważam, że w polskim raporcie referencyjnym powinny znaleźć się odniesienia do spraw szczególnie istotnych dla naszego interesu narodowego.

Sądzę, że my też powinniśmy w naszym podejściu do NQF sformułować coś. co - ujmując rzecz metaforycznie - można by nazwać „naszą wyspą Gozo” czyli określić priorytety rozwojowe naszej polityki edukacyjnej na najbliższe 15 -20 lat.

Tego rodzaju rolę mogłoby odgrywać trzy sprawy: 1) uczenie się języków obcych; 2) opanowanie umiejętności samokształcenia, istotne dla uczenia się przez całe życie; 3) opanowanie umiejętności kooperacji z innymi.

1. Samodzielne (lecz wspierane) uczenie się języków obcych proponuję traktować jako szczególnie wartościową specyfikę naszego podejścia do kształcenie i uczenia się przez całe życie.

Uzasadnienie:

- a) Użytkownicy języka angielskiego w oczywisty sposób traktują podane w przytoczonych wyżej dokumentach postulaty nauczania dwóch języków obcych tylko jako sposób do promowania angielskiego, albo politycznie poprawny „lip service” (czyli coś takiego, o czym wypada się pozytywnie wypowiedzieć, ale z tego nic nie wynika) co w praktyce oznacza realnie małe zainteresowanie nauką języków obcych;
- b) Użytkownicy innych szeroko rozpowszechnionych języków europejskich (niemiecki, francuski, hiszpański, może też włoski?) akceptują (choć nieraz z niechęcią - Francja) dominację języka angielskiego, ale zwykle wyrażają żal z powodu historycznie uwarunkowanego spadku znaczenia wspomnianych języków;
- c) Tak więc użytkownicy języka angielskiego i innych szeroko rozpowszechnionych języków europejskich są znacznie bardziej zainteresowani promowaniem własnych języków niż nauczaniem języków obcych, zwłaszcza języków mniej wpływowych nowych krajów UE, lub pozostałych krajów Europy wschodniej czy środkowo wschodniej;
- d) W porównaniu z dużymi graczami UE nie mamy żadnych możliwości promowania języka polskiego jako lingua franca Europy (te szansę zaprzepaściliśmy już w XVII i XVIII wieku) oraz niewielkie jako atrakcyjnego języka obcego;
- e) Jesteśmy jednak na tyle dużym krajem UE, że możemy potraktować w najbliższej przyszłości wzmoczoną naukę języków obcych jako specyficzną, dobrze rozwiniętą

zaletę naszego systemu edukacji i lansować pewne rozwiązania organizacyjne jako wzorzec dla innych;

- f) Mocno zaakcentowane i podkreślone przez nas zainteresowanie specjalizacją w zakresie nauki języków obcych może ułatwić nam odgrywanie roli pomostu między krajami Europy zachodniej i wschodniej.

Wspieranie samodzielnego uczenia się języków obcych proponuję traktować jako najważniejszy punkt naszej długofalowej polityki edukacyjnej, sądzą jednak, że powinno ono być postrzegane w szerszym kontekście nadrabiania braków cywilizacyjnych i oświatowych jakie nagromadziły się na skutek niefortunnych zbiegów okoliczności w XIX i XX wieku.

2. Opanowanie umiejętności samokształcenia jako przygotowanie do realizacji postulatu uczenia się przez całe życie.

Umiejętność samokształcenia należy traktować jako metaumiejętność, czyli sprawność nadrzędną, decydującą o nabywaniu innych umiejętności.

- Do samokształcenia trzeba przygotować, a najlepsze przygotowanie to wielokrotne przećwiczenie sytuacji, w której uczeń planuje naukę własną i potem sam się uczy (początkowo pod opieką nauczyciela, potem coraz bardziej samodzielnie)
- Wyrabianie umiejętności samokształcenia to:
 - nauka planowania działań,
 - wyrobienie umiejętności poszukiwania danych z różnorodnych tradycyjnych źródeł informacji (biblioteki, katalogi, poradnie, informatory, encyklopedie, podręczniki)
 - wyrobienie umiejętności poszukiwania informacji przez internet,
 - wyrobienie umiejętności zbierania informacji przez obserwację świata;
 - wyrobienie umiejętności zbierania informacji przez wywiady z ludźmi;
 - wyrobienie umiejętności weryfikowania jakości źródła informacji;
 - wyrobienie umiejętności porównywania danych zaczerpniętych z różnych źródeł;
 - nauczenie się krytycznego analizowania danych.
 - nauczenie się syntetyzowania danych płynących z różnych źródeł;
 - rozważenie możliwości zastosowań zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach.
- Wobec konieczności wyrabiania tej metaumiejętności zmienia się rola nauczyciela - trzeba mniej dostarczania wiedzy, a więcej asystowania uczniowi w procesie tworzenia i realizacji programu samokształcenia.
- Wyrobienie predyspozycji do samokształcenia powinno dotyczyć czasu aktualnego (od kl. VI szkoły podstawowej do matury) i czasu przyszłego jako przygotowanie do „lifelong” oraz „lifewide education”.
- Wyrobienie umiejętności samokształcenia /„uczenia się przez całe życie” LLL/ może być niedługo traktowane jako ważniejsze kryterium skuteczności pracy szkoły niż przyswojenie przez ucznia konkretnych wiadomości.
- Umiejętność samokształcenia, to jedyne sensowne przygotowanie do dawania sobie rady w sytuacjach jakich nie da się wcześniej przewidzieć.

3. Opanowanie umiejętności kooperacji z innymi

Umiejętność kooperacji to umiejętność porozumiewania się z innymi i umiejętność współdziałania na rzecz osiągania ważnych wspólnych celów. Umiejętność kooperacji przesądza o istnieniu (lub braku) wzajemnego zaufania w społeczeństwie, jest więc istotnym składnikiem „kapitału społecznego”. Badania wykazują, że pod względem istnienia „kapitału społecznego” nasz kraj zajmuje ostatnie lub prawie ostatnie miejsce w Europie.

W ramach umiejętności kooperacji można wyodrębnić zdolność porozumiewania się i zdolność współdziałania.

Zdolność porozumiewania się to:

- umiejętność słuchania, wyrażania myśli, dyskusowania, argumentowania, wspólnego podejmowania decyzji, dochodzenia do kompromisu;
- wiedza o tym jak się przeciwstawić i nie ulegać naciskom;
- zdolność do empatii, czyli zdolność wczucia się w sytuację drugiego człowieka.

Zdolność współdziałania to:

- umiejętność planowania i koordynowania pracy zespołowej;
 - umiejętność kierowania innymi;
 - umiejętność podporządkowania się osobie kierującej ;
 - zdawanie sobie sprawy z konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych cząstkowych ról o charakterze zadaniowym, ponieważ dla realizacji wspólnego celu trzeba zwykle wielu odrębnych lecz uzupełniających się działań;
 - zdawanie sobie sprawy z konieczności istnienia w kooperującym zespole licznych ról o charakterze społeczno - emocjonalnym (rozładowywanie napięcia, udzielanie wsparcia psychicznego itp.)
-
- Niezbędne jest przećwiczenie przez każdego ucznia pewnej liczby sytuacji współdziałania dla zorientowania się jak inni różne role odgrywają i dla samopoznania jakie role szczególnie danej osobie odpowiadają.
 - Jak łatwo zauważyć wszystkie wspomniane wyżej umiejętności mają znaczenie w życiu zawodowym, rodzinnym i koleżeńskim, ale najistotniejsze jest to, że stanowią one praktyczny fundament funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, są więc niezwykle ważnym elementem wychowania obywatelskiego.
 - Wychowanie obywatela, zdającego sobie sprawę ze swych uprawnień, możliwości, ale też i obowiązków wobec społeczeństwa jest szczególnie ważną powinnością starszego pokolenia. Szkoły dotąd mało robiły w tym zakresie.
 - W tradycji polskiej szkoły przedwojennej istnieją piękne karty wychowania obywatelskiego ułatwiającego młodym ludziom pojmowanie ojczyzny i państwa jako „dobra wspólnego”. Trzeba do tych tradycji nawiązać.
 - Być może jednak nauka porozumiewania się i współdziałania nie powinna być celem normalnych zajęć lekcyjnych w szkole, ale zadaniem rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych czy celem społecznych organizacji pozarządowych takich jak np. harcerstwo itp.?