

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
Wydział Nauk Pedagogicznych

ZYGMUNT WIATROWSKI

wnp@wshe.pl

*Rzeczywiste i urojone problemy standaryzacji kształcenia
uniwersyteckiego (w obszarze nauk pedagogicznych)*

Real and imaginary problems of standardization of university education
(in the area of pedagogical sciences)

STRESZCZENIE

Standaryzacja kształcenia ma długą historię i bogatą literaturę. W ostatnich dekadach XX wieku zajęto się szerzej standaryzacją na potrzeby edukacji zawodowej. Z kolei w pierwszej i drugiej dekadzie XXI wieku, w związku z wprowadzeniem przez Unię Europejską Europejskich Ram Kwalifikacji, szczególnie w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, problemowi standaryzacji kształcenia uniwersyteckiego zaczęto nadawać znacznie szerszy wymiar. To jednak spowodowało, że oprócz problemów rzeczywistych zaczęły pojawiać się także problemy zastępcze, a nawet urojone. W prezentowanym opracowaniu zajęto się więc różnymi aspektami i ocenami prowadzonych obecnie działań standaryzacyjnych w szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: standaryzacja, standaryzacja kształcenia, Europejskie Ramy Kwalifikacji, dzieje standaryzacji w edukacji, rzeczywiste problemy standaryzacji, urojone problemy standaryzacji, prawidłowości rozwoju edukacyjnego, kompetencje społeczne

WPROWADZENIE

Istota standaryzacji jako procesu regulacji zorganizowanej od dawnych czasów rozumiana i określana jest w zasadzie niezmiennie. Wprawdzie dawniej terminem „standaryzacja” raczej nie posługiwano się, lecz zawsze chodziło i nadal chodzi o wprowadzanie jednolitych norm w różnych obszarach działań

ności ludzkiej, gwarantujących dochodzenie w każdej organizacji do koniecznej normalizacji.

W procesach edukacyjnych i pedagogicznych, szczególnie nas interesujących, najbardziej akcentowanymi przykładami i rodzajami owej standaryzacji od wieków są: ogólne cele kształcenia i wychowania, plany nauczania i plany studiów oraz regulacje dotyczące efektów kształcenia i jakości wychowania. W ostatnim dwudziestoleciu, na skutek szczególnego zaangażowania się w tym zakresie Unii Europejskiej, do najwyższej rangi podniesiono Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji z deskryptorami: wiedza, umiejętności i kompetencje. W następstwie mówi się także coraz częściej o standaryzacji efektów kształcenia, jakości kształcenia oraz o standaryzacji kwalifikacji i kompetencji. Toteż w toku niniejszych rozważań tym właśnie problemom nadamy możliwie wysoką rangę.

STANDARYZACJA W OBSZARZE DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH W POLSCE NA PRZEŁOMIE WIEKÓW XX I XXI

Wystarczy pobieżnie przeanalizować historię oświaty i wychowania, a tym bardziej dzieje wielowiekowego rozwoju szkolnictwa wyższego, aby dojść do stwierdzenia, że w każdym okresie historycznym i cywilizacyjnym problemom należytej organizacji nieustannie poszerzających się działań edukacyjnych i pedagogicznych poświęcano zawsze wyjątkowo wiele uwagi i troski, a jezuickim rozwiązaniom w danym zakresie nadawano nawet wymiar szczytowej doskonałości (aczkolwiek z czasem mocno dyskutowanej).

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku powyższej zasadzie poświęcono wiele interesujących badań w ramach tzw. problemów węzłowych; m.in. w obszarze pedagogiki pracy zajęto się charakterystykami kwalifikacyjnymi nauczycieli szkół zawodowych. Badania zespołowe, w powiązaniu z Instytutem Kształcenia Nauczycieli, były prowadzone przez mnie ponad 10 lat w WSP w Bydgoszczy. Zespół ogólnopolski liczył ponad 30 osób.

W latach 1975–1980 prowadzono badania dotyczące modelu nauczyciela szkoły zawodowej, z kolei w latach 1981–1990 przedmiotem badań było przygotowanie, praca i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych.

Efektom badań z drugiej połowy lat siedemdziesiątych było opracowanie pt. *Model nauczyciela szkoły zawodowej*. Z kolei efektem badań z lat osiemdziesiątych był raport z badań *Przygotowanie, praca i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych* (mojego autorstwa) (Wiatrowski 1985), oraz *Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych* (pod red. Z. Wiatrowskiego i E. Podolskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1990).

Szczególnie wysoką i trwałą wartość stanowią owe charakterystyki, o których F. Szlosek niedawno napisał:

Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych — zawierają treści niezwykle aktualne do chwili obecnej, przydatne zwłaszcza przy konstruowaniu standardów kwalifikacyjnych dla nauczycieli, jak i krajowych ram kwalifikacji (Szłosek 2012).

I rzeczywiście, w kolejnych latach ostatniej dekady minionego wieku w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki WSP w Bydgoszczy opracowano i w określonym stopniu upowszechniono uogólnioną wersję metodologiczną dochodzenia do standardów kwalifikacyjnych i kompetencyjnych w przypadku różnych grup pracowników, a także w odniesieniu do profesjonalistów z obszaru pedagogiki pracy i pedagogów pracy. W strukturze treściowej owej standaryzacji z myślą o pedagogach pracy przewidziano:

1. Wprowadzenie — określenie grupy zawodowej i zakresu działalności zawodowej.

2. Opis zawodu i pracy, w tym:

2.1) wykaz przewidzianych stanowisk,

2.2) wykaz podstawowych czynności.

3. Przygotowanie zawodowe, w tym:

3.1) charakterystyka niezbędnego przygotowania ideowo-moralnego i obywatelskiego,

3.2) charakterystyka wykształcenia ogólnego,

3.3) charakterystyka wykształcenia specjalistycznego (a w przypadku pedagoga pracy także psychologicznego i pedagogicznego).

4. Właściwości psychofizyczne, w tym:

4.1) opis pożądanych cech i właściwości psychicznych oraz prakseologicznych,

4.2) przeciwwskazania ogólne i zdrowotne.

5. Możliwości kształcenia, rozwoju i awansu zawodowego (Wiatrowski 2005, podrozdziały 2.4 i 2.5 oraz 9.2).

W latach dziewięćdziesiątych minionego wieku, a zatem w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej w Polsce, problemami standaryzacji, głównie w szkolnictwie zawodowym, zaczęli zajmować się Michał Butkiewicz i Stefan M. Kwiatkowski z Warszawy oraz Henryk Bednarczyk i Krzysztof Symela z Radomia, a także inne osoby współpracujące z wyżej wymienionymi.

Szczegółowe opisy i informacje, w tym głównie założenia badań naukowych, procedury badawcze i efekty owej działalności badawczej, przedstawiono m.in. w następujących publikacjach:

– *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, pod red. Michała Butkiewicza, Warszawa–Radom 1995; pod ogólnym hasłem: „Edukacja i praca” – projekt badawczy KBN nr 1 PII300106.

– *Systemy jakości i standardy kształcenia zawodowego*, pod red. H. Bednarczyka, Radom 1997.

– *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria–metodologia–projekty*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego i K. Symeli, Warszawa 2001.

– *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2009 (w tym: *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*).

– H. Bednarczyk, *Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki*, [w:] *Pedagogika pracy — tradycja i wyzwania współczesności*, pod red. S. M. Kwiatkowskiego, Radom–Warszawa–Bydgoszcz 2012.

– S. M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2012, LXV – Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

– Z. Wiatrowski, *Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście europejskich ram kwalifikacji*, „*Studia Pedagogiczne*” 2012, LXV.

Problemowi temu poświęcono w Polsce ponad 50 publikacji zwartych – autorskich i zbiorowych, a także artykułów, niestety, z licznymi powtórzeniami niektórych układów treściowych. Nie zaakcentowano natomiast ciągłości koncepcyjnej i badawczej chociażby podjętych wcześniej przez zespół naukowców z Bydgoszczy prac badawczych odnoszących się do nauczycieli szkół zawodowych (z lat osiemdziesiątych). Nieco sztucznie wytworzono przekonanie, iż zajęto się zupełnie nowymi zagadnieniami i nowym podejściem do problematyki kwalifikacji zawodowych¹.

Stefan M. Kwiatkowski, legitymujący się największym i najbardziej znaczącym dorobkiem naukowym dotyczącym problematyki standaryzacji edukacyjnej, w 2012 r. napisał:

Standardy kwalifikacji zawodowych przechodzą już do historii teorii i praktyki pedagogiki pracy. Ich miejsce zajmują standardy kompetencji zawodowych — zmodyfikowana wersja opisów wymagań stawianych przez współczesny rynek pracy (Kwiatkowski 2012, s. 163).

Do tej interesującej, a zarazem szokującej wypowiedzi odniemiemy się w dalszej części rozważań.

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY STANDARYZACJI KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM I RÓŻNE KONCEPCJE ICH ROZWIĄZYWANIA

Z przytoczonej wcześniej wypowiedzi wynika, że dotychczasowe podejście do standardów edukacyjnych, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym, uzyskało swoisty punkt kulminacyjny, niestety – tylko w teorii, wzbogacając ładunek informacyjny historii edukacji, szczególnie przełomu XX i XXI wieku. W tej nadzwyczajnej, niejako przełomowej, sytuacji bardzo interesujące, a zarazem dyskusyjne

¹ Powyższą dygresję traktuję m.in. jako przykład zaakcentowanego w tytule „urojenia”; a może tylko braku rzetelności informacyjnej (?).

stanowisko, prowadzące do rozwiązania współczesnych problemów standaryzacyjnych na miarę lat dwudziestych XXI wieku, zaproponował S. M. Kwiatkowski, który uznał za możliwe i zasadne zajęcie się obecnie tylko standardami kompetencji zawodowych. W cytowanym już artykule *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych* autor pisze:

Między starą koncepcją standardów kwalifikacji zawodowych a nową koncepcją standardów kompetencji zawodowych istnieją, w kategoriach ogólnych, daleko idące podobieństwa (tamże, s. 170).

Pozytywna wymowa tego stanowiska wyraża się w tym, że cytowany autor przychyliła się do wcześniej sformułowanego przeze mnie stanowiska, iż w aspekcie naukowym korzystniejsza i bardziej uzasadniona byłaby formuła: Ramy Kwalifikacji i Kompetencji (oczywiście w odniesieniu do sytuacji zawodoznawczych) (Wiatrowski 2012, s. 176).

Dyskusję natomiast wywołuje sprowadzanie problemu li tylko do „kompetencji”, z odsunięciem problemu „kwalifikacji” na plan dalszy, a tym samym marginalny. Godzi się w tym miejscu przypomnieć, że gdy zespół badawczy H. Bednarczyka i K. Symeli z Radomia zaczął upowszechniać modną na Zachodzie kategorię pojęciową „kompetencje zawodowe”, to również niemal ostentacyjnie rezygnował z utrwalonej w literaturze kategorii „kwalifikacje”. Dopiero w następstwie swoistego dopominania się ze strony wielu pedagogów pracy przywrócono odpowiednią rangę „kwalifikacjom” i zaczęto stosować formułę: „kwalifikacje i kompetencje zawodowe”².

Jeszcze bardziej staje się dziś dyskusyjna sprawa czynienia z niedookreślonej kategorii pojęciowej „kompetencje społeczne” swoistego rdzenia treściowego „nowej” koncepcji standaryzacyjnej, tj. kosztem naukowego traktowania kategorii i problemu „kwalifikacji zawodowych”.

Stwierdziłem świadomie „kategoria niedookreślona”, czuję się zatem zobowiązany do skonkretyzowania wyrażonej wątpliwości. Chodzi oczywiście o kategorię pojęciową „kompetencje społeczne”, podniesioną do najwyższej rangi. W tym kontekście można to ująć następująco:

– nazwanie interesującej nas grupy kompetencji: społecznymi, powoduje wiele niedomówień, jako że dana nazwa jest nazbyt uniwersalna, a przy tym często funkcjonuje w wersji potocznej;

– zastosowany kontekst myślowy skłania bardziej do nazwy zdwojonej: kompetencje prakseologiczne i społeczne, i tym samym sugeruje zaakcentowanie trzech dopełniających się podejść – działaniowego, komunikacyjnego i osobowościowego;

² Patrz m.in.: *Podstawy pedagogiki pracy* oraz inne opracowania Z. Wiatrowskiego i innych autorów.

– zastosowany przez S. M. Kwiatkowskiego podział kompetencji na „twarde” i „miękkie” jest niewystarczająco zrozumiały, bowiem pod nazwą „twarde” występują wyraźne akcenty kwalifikacyjne, natomiast pod nazwą „miękkie” raczej tylko aksjologiczne.

Wprawdzie według S. M. Kwiatkowskiego owe kompetencje „twarde” i „miękkie” stanowią dwa wzajemnie uzupełniające się filary kompetencji, lecz w toku prowadzonych rozważań brak jest określenia tych ostatnich. Możliwe, że autor uznał, iż sugerowana przeze mnie wcześniej formuła „kwalifikacje i kompetencje zawodowe” jest wystarczająco uzasadniona (Kwiatkowski 2012, s. 171).

Już z dotychczas przedstawionego wykazu wątpliwości dotyczących Unijnej Konstrukcji Ram Kwalifikacji wynika, że szkoły wyższe, szczególnie w Polsce, napotykać będą różne trudności w swoim rzetelnym dążeniu do pełnej realizacji, a tym bardziej weryfikacji działań mających prowadzić do pożądaných efektów kształcenia i jakości studiowania.

Z pozycji codziennej pracy nauczyciela akademickiego możliwość skutecznego pokonywania owego splotu trudności można wiązać:

1) z należyтым przygotowaniem nauczyciela do realizacji wieloaspektowych zadań naukowo-dydaktycznych;

2) z dobrze i czytelnie opracowanymi oraz upowszechnionymi sylabusami przedmiotowymi, uwzględniającymi także wiążące ustalenia ogólnych, wydziałowych i kierunkowych ram kwalifikacji;

3) z przemyślanym i nasyconym nowoczesnością (także medialną) prowadzeniem zajęć dydaktycznych;

4) z autentycznym zaangażowaniem się studentów na rzecz współcześnie rozumianego studiowania;

5) z uzasadnionym metodycznie i psychologicznie podejściem do analizowania i oceniania aktywności naukowo-dydaktycznej studentów, uwzględniającego różnicowanie ocen m.in. zgodnie z tzw. krzywą Gausa;

6) z odwoływaniem się w każdej możliwej sytuacji i do teorii, i do praktyki, a także do doświadczeń uczących się;

7) z uwzględnieniem w toku tworzenia wizerunku studiujących różnych przejawów i wyznaczników aktywności naukowo-dydaktycznej w całym okresie studiowania;

8) z uwzględnieniem zróżnicowanych możliwości i właściwości osobowościowych studiujących.

Mam świadomość, że są to tylko porady metodyczne, lecz wszystkie one akcentują to, co w pracy nauczycielskiej jest szczególnie ważne. Oczywiście, podobnych porad i prawidłowości metodycznych odnotować można więcej, często w zależności od kierunku studiów i treści kształcenia oraz od formy studiowania.

Pamiętać jednak należy zawsze, że względy osobowościowe zarówno nauczających, jak i uczących się, oczywiście w pełni uzasadnione społecznie, znaczą najwięcej.

Standaryzacja w każdej możliwej postaci to tylko pożądaný przejaw troski i odpowiedzialności za skuteczność działania pedagogicznego.

RZECZYWISTE I UROJONE PROBLEMY STANDARYZACJI NA POZIOMIE KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO

Obecnie w szkolnictwie wyższym w całej Unii Europejskiej najbardziej istotne problemy i zadania standaryzacji kształcenia w zasadzie sprowadzono do Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Stanowią one nade wszystko oficjalną wykładnię dla współcześnie rozumianej jakości kształcenia, a w następstwie – efektów tegoż kształcenia. Przypomnijmy zatem istotne w tym zakresie ustalenia i rekomendacje.

Europejskim Ramom Kwalifikacji przypisano trzy podstawowe deskryptory: wiedzę, umiejętności i kompetencje, oraz uczyniono z nich najdonioślejsze wskaźniki współcześnie określanych efektów kształcenia. Stan rzeczy opisany szczegółowo w dokumentach podstawowych z tego zakresu oraz w bogatej już literaturze interpretującej skłania do stwierdzenia, że te wszystkie działania innowacyjne i standaryzacyjne Unii Europejskiej stanowią najbardziej znaczący wynik twórczego wysiłku odpowiednich struktur i ogniów Unii i jej krajowych członków, w szczególności krajowych resortów szkolnictwa wyższego.

Zaakcentowane wyżej deskryptory, z wyjątkowo interesującą interpretacją, niosą za sobą nadzieję na wyższą jakość kształcenia, szczególnie w szkołach wyższych. Stąd wiązane z nimi efekty kształcenia stanowią mają swoisty przełom w traktowaniu studiów wyższych – i przez nauczycieli akademickich, i przez studentów różnych kierunków studiów. W naukach humanistycznych i społecznych problem ten tym bardziej dynamizować ma cały proces kształcenia i studiowania. Oczywiście, na tak rozumiane efekty trzeba będzie poczekać nawet kilka lat, jako że obecna mentalność traktowania studiów wyższych jest nadal nazbyt tradycyjna. Mam na myśli sytuacje, gdy wiedza, często tylko wyuczona i zapamiętana, stanowiła i nadal stanowi wśród dużych zbiorowości studiujących zasób znaczący doraźnie. A przecież w ustalonych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardach kwalifikacji i kompetencji współcześnie określanych – wiedzy, umiejętnościom i kompetencjom – przypisuje się rozległe właściwości i jakoby zadania. A oto przykładowe tylko spojrzenie na nowe akcenty w danym zakresie:

– K_W03 – absolwent ma pogłębioną i uporządkowaną wiedzę o społecznych kierunkach rozwoju pedagogiki, jej nurtach i systemach pedagogicznych, rozumie ich historyczne i kulturowe uwarunkowania;

– K_U07 – absolwent ma pogłębioną umiejętność obserwowania, diagnozowania, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych oraz analizowania motywów i wzorów ludzkich zachowań;

– K_K04 – absolwent utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce pedagogicznej, odznacza się rozważą, dojrzałością i zaangażowaniem w projektowaniu, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych – zob. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia — m.in. dla kierunku pedagogika (załącznik nr 1 do rozporządzenia).

Dążenie do tak rozumianych efektów kształcenia czynić będzie proces studiowania bardziej optymalnym w dochodzeniu studentów do autentycznej kariery zawodowej i życiowej – oczywiście z myślą o sobie i o społeczeństwie. Wymaga to jednak zupełnie innego niż dotychczas traktowania powinności nauczycielskich oraz powinności studyjnych przez osoby włączone w nurt procesu studyjnego (zob. m.in.: Wiatrowski 2012, s. 175).

To, co napisałem w tej części rozważań, to kształtująca się i wielce pożądana rzeczywistość. Niestety, występują też w aktualnych regulacjach standaryzacyjnych li tylko życzenia lub niezbyt realne oczekiwania, które łącznie skłonny jestem nazwać urojeniami.

Przede wszystkim pytanie o granice standaryzacji. Zawarte w rozporządzeniu MNiSW z listopada 2011 r. tzw. wzorcowe efekty kształcenia, szczególnie w przypadku kompetencji społecznych, stanowią tylko przykład podejścia refleksyjnego, a nie zestaw prawidłowości mających moc realizacyjną. Nie ukrywam, że w moim odbiorze takie podejście do standaryzacji edukacyjnej w określonym stopniu godzi też w osobowość nauczyciela akademickiego, który z natury wykonywanego zawodu ma stosunkowo wysoką świadomość powinności i możliwości nauczycielskich.

Sytuacja komplikuje się tym bardziej, że nauczyciel nawet w ramach konkretnego kierunku studiów i związanych z nim specjalności, zazwyczaj realizuje różne przedmioty i różne treści kształcenia. A ponieważ opracowywanie standardów do wszystkich możliwych przedmiotów i zajęć dydaktycznych stanowiłoby wyraz skrajnego nieporozumienia, zatem słusniejsze będzie zajęcie się nade wszystko powinnościami nauczycielskimi.

Nie do przyjęcia jest też nastawienie li tylko na kompetencje zawodowe, a na pewno na tzw. kompetencje społeczne, które w istocie oddają określone właściwości osobowe nauczyciela³. Standaryzacja kierunkowa ma sens, a nawet jest pożądana, gdy zostanie odniesiona do pełniejszego wymiaru kwalifikacji i kom-

³ W tym sensie zapis ustalony przez S. M. Kwiatkowskiego w wyżej cytowanym opracowaniu na stronie 168 wymaga dalszego przemyślenia; aby m.in. uniknąć w niedalekiej przyszłości stwierdzenia, że „standardy kompetencji” stały się jedynie wyczynem „urojonych działań teoretycznych”.

petencji zawodowych, bez nadmiernego szufladkowania, konkretyzowania i formalizowania.

Zasadne wydaje się wiązanie założonych procesów i opracowań standaryzacyjnych z wyróżnianymi ostatnio ośmioma poziomami kwalifikacji zawodowych oraz z czterema rodzajami tych kwalifikacji (omówionych szczegółowo w cytowanym już opracowaniu S. M. Kwiatkowskiego *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*).

Możliwe, że owe „wniosłe” zamiary Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej potraktowałem nazbyt krytycznie, lecz nie chodzi przecież o kolejną „swoistą zabawę” teoretyków w standaryzację wszystkich naszych działań profesjonalnych. Owego schematyzowania i nadmiernego formalizowania naszych działań profesjonalnych – zarówno w wersji unijnej, jak i w przeróżnych strukturach administracyjnych – jest już nazbyt wiele.

Niechaj przynajmniej szkoła wyższa, w tym szczególnie uniwersytecka, pozostanie nadal miejscem podmiotowego, refleksyjnego, twórczego i odpowiedzialnego działania ludzkiego.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarczyk H. (2012), *Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki* [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Pedagogika pracy — tradycja i wyzwania współczesności*, Radom: ITeE.
- Bednarczyk H. (red.) (1997), *Systemy jakości i standardy kształcenia zawodowego*, Radom: ITeE.
- Bednarczyk H., Łopacińska L. (red.) (2008), *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*, Radom: ITeE.
- Butkiewicz M. (red.) (1995), *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, Warszawa–Radom: ITeE.
- Kwiatkowski S. M. (2012), *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, „Studia Pedagogiczne” LXV – Komitet Nauk Pedagogicznych PAN: *Zawód i praca – w świetle urynkowienia i konkurencji globalnej*, (red.) S. M. Kwiatkowski, Warszawa: KNP PAN.
- Kwiatkowski S. M. (red.), (2004), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa: IBE.
- Kwiatkowski S. M., Symela K. (red.) (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria–metodologia–projekty*, Warszawa: IBE.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. 2011 r. nr 253 poz. 1521.
- Szłosek F. (2012), *Nauczyciel szkoły zawodowej jako przedmiot zainteresowań pedagogiki pracy* [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Pedagogika pracy — tradycja i wyzwania współczesności*, Radom: ITeE.
- Wiatrowski Z. (1985), *Przygotowanie, praca i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych. Raport z badań*, Bydgoszcz: WSP.
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4 (oraz wcześniejsze), Bydgoszcz: WSP w Bydgoszczy.

Wiatrowski Z. (2012), *Problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście europejskich i krajowych ram kwalifikacji*, „Studia Pedagogiczne” LXV – Komitet Nauk Pedagogicznych PAN: *Zawód i praca – w świetle urynkwienia i konkurencji globalnej*, (red.) S. M. Kwiatkowski, Warszawa: KNP PAN.

Wiatrowski Z., Podolska-Filipowicz E. (red.), (1990), *Charakterystyki kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych*, Bydgoszcz: WSP.

SUMMARY

Standardization of education has a long history and abundant literature. But the standardization for the needs of vocational education has been studied for few decades. Then, the European Qualifications Framework was implemented by the European Union in 2008. This step has increased the importance of the problem of standardization of university education. Apart from the real problems, substituted or even imaginary problems has appeared. The author of this study presented different aspects and opinions of standardization activities which are carried out in the higher education.

Key words: standardization, standardization of education, European Qualification Framework, history of standardization in education, real problems of standardization, imaginary problems of standardization, directions of educational development, social references