

Hanna Solarczyk
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

JAK SPRAWDZAĆ REZULTATY NIEFORMALNEJ EDUKACJI? ZAGRANICZNE INSPIRACJE

W koncepcji kształcenia ustawicznego pojęcie edukacji nieformalnej pięło się na przestrzeni ostatnich 25 lat po drabinie hierarchii coraz wyżej, aż osiągnęło szczyty, teoretycznie dorównując edukacji formalnej i pozaformalnej. Na tej drodze można wskazać następujące kamienie milowe: 1975 rok – konferencja Rady Europy, która w centrum postawiła zagadnienia partycypacji uczestników w procesie kształcenia oraz nieformalnej edukacji, 1985 rok – IV Światowa Konferencja UNESCO w Paryżu, której osiągnięciem było silne zaakcentowanie potrzeby przezwyciężenia przepaści, jaka istnieje między formalną i nieformalną edukacją, 1986 rok – publikacja UNESCO pod redakcją Paula Lengrand’a *Obszary permanentnej samoedukacji*, 1995 rok – Biała Księga Unii Europejskiej *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, gdzie kreśli się wizję nowoczesnego społeczeństwa jako sieci różnorodnych okazji i form uczenia się we wszystkich obszarach aktywności – w pracy, szkole, rodzinie, sporcie, kulturze, formach autokreacji i samorealizacji¹.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych koncepcja edukacji nieformalnej święciła za granicą już triumfy – ale niektórzy widzą w tym odgórną (ze strony państwa) zainicjowaną dyskusję, by poczynić oszczędności w sektorze edukacji dorosłych². Skoro możemy uczyć się zawsze i wszędzie, to po co mamy to robić w instytucjach oświatowych – chcą między wierszami powiedzieć nam politycy. Z drugiej zaś strony realizacja edukacji ustawicznej w praktyce jest możliwa głównie w drodze autoedukacji – i tej świadomie podejmowanej, i tej spontanicznej, niejako „przy okazji”, ponieważ nie mamy możliwości ani tym bardziej sumienia skazać dorosłych na uczenie się przez całe życie w instytucjach oświatowych. Dodatkowym uzasadnieniem dla wagi edukacji nieformalnej niech będzie

¹ H. Solarczyk, *Edukacja w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001, s. 95.

² W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der geschlechterdifferenz*, [w:] *Report 39 – Lebenslanges Lernen – selbstgesteuert*, Frankfurt am Main 1997, s. 79-80.

teza naukowców, że 75–80% wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu zdobywamy poza szkołą³. Skoro tak jest, to musimy zagadnieniom edukacji nieformalnej poświęcić więcej uwagi niż dotychczas. Początek w tym zakresie zrobił w Polsce Józef Kargul książką *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*⁴, która stała się także bezpośrednią inspiracją do podjęcia przeze mnie próby odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule niniejszego artykułu: Jak sprawdzać rezultaty edukacji nieformalnej?

Powszechny stał się w świecie postulat jednakowego traktowania kwalifikacji i kompetencji zdobytych w drodze edukacji formalnej i nieformalnej. Taka inicjatywa jest dla samouków ukoronowaniem długiej drogi dochodzenia do wiedzy, a przede wszystkim rozpoznania własnego potencjału w różnych dziedzinach nauki i życia. Szczególnie w odniesieniu do oceny własnych zasobów wiedzy i umiejętności cechuje ludzi dorosłych nieśmiałość i tendencja do pomniejszania swoich osiągnięć. W tym względzie potrzebują więc pomocy i wsparcia. Za przykład niech posłużą rozwiązania⁵ stosowane we Francji, Holandii, Finlandii i Japonii.

Francja

Bazą modelu bezpośredniej kontroli kompetencji są *centres de bilan de competence*, których jest aktualnie we Francji ponad siedemset. W 75% zajmują się one sprawdzaniem i potwierdzaniem kompetencji bezrobotnych, które mogą okazać się pomocne na rynku pracy, a nie zostały zdobyte formalnie. Rocznie opracowuje się w tych centrach około 125 tys. przypadków, którym poświęca się od dwóch do szesnastu godzin, po to by te osoby osobiście poznać, odpowiednio zdiagnozować i udzielić wskazówek do dalszego rozwoju. Budżet tego przedsięwzięcia pochłania każdego roku 340 milionów franków z budżetu państwa, co umożliwia zainteresowanym bezpłatne korzystanie z usług centrum.

Na podstawie relacji klientów, testów i wywiadów bada się ich motywacje i potrzeby, biograficzne uwarunkowania i doświadczenia zawodowe, zainteresowania i temperament oraz posiadane kompetencje, by zdobyte wyniki odnieść do potrzeb rynku pracy względnie do dalszego rozwoju kariery zawodowej. W ten sposób uzyskują oni informacje zwrotną na temat swojego potencjału i możli-

³ G. Dohmen, *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn 1996, s. 32.

⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2001.

⁵ Informacje dotyczące Francji, Holandii i Finlandii zaczerpnęłam z pracy: G. Dohmen, *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Bonn 2001.

wości. Klienci mogą ustosunkować się do swojego bilansu kompetencji i konsultować z fachowcami dalsze postępowanie, projektować możliwości formalnego potwierdzenia swoich kompetencji.

Obok powyższego systemu oceny kompetencji przeprowadza się we Francji egzaminy, w których uczestniczą przedstawiciele izb przemysłowych i handlowych, zakładów pracy i uczelni wyższych. Ich celem jest porównanie kompetencji zdobytych nieformalnie z obowiązującymi standardami wykształcenia zawodowego i odniesienie tego do formalnych etapów kształcenia. Przy tym chodzi głównie o sprawdzenie tych kompetencji, które odnoszą się do konkretnych sytuacji zawodowych i zakładowych, co pozwoli na powierzenie pracownikowi bardziej odpowiedzialnych zadań lub funkcji.

O ile istnieje we Francji powszechna zgoda co do uznawania kompetencji zdobytych nieformalnie w dziedzinie doświadczeń zawodowych i społecznych, o tyle w dziedzinie ekwiwalencji rezultatów nieformalnej edukacji w odniesieniu do kontynuowania kształcenia formalnego są nadal ograniczone. Zainteresowanymi takimi egzaminami ekwiwalencyjnymi są głównie osoby, które chcą rozpocząć studia, a nie spełniają formalnych warunków dotyczących koniecznego wykształcenia oraz pracujący zawodowo, którzy chcą dokończyć się na wyższym poziomie i potwierdzać to formalnymi certyfikatami i dyplomami, a nie mają, tak jak poprzednia grupa, odpowiedniego wykształcenia wstępnego. Częściowo problem ten rozwiązano ustawą z 1992 roku i rozporządzeniami z 1993 roku, powołując do życia instancje egzaminacyjne. Do nich osoby posiadające pięcioletni staż zawodowy mogą adresować odpowiednie dokumenty i sprawozdania, opisując własne doświadczenia, wiedzę i kompetencje, a asesory – specjaliści wybrani przez urzędy oświatowe i szkoły wyższe – podejmują decyzję o ekwiwalencji posiadanych kompetencji w odniesieniu do funkcji, certyfikatów i dyplomów, o które ubiegają się zainteresowani. Sam egzamin polega na prezentacji realizowanych zadań, zdobytych doświadczeń, podejmowanej aktywności samokształceniowej, potwierdzonych, na ile jest to możliwe, przez pracodawców, przełożonych, mistrzów itp. Egzamin składa się z reguły z czterech modułów, które można zaliczać w dowolnym czasie, w odstępach nie dłuższych niż pięć lat. Przygotowując się do tych modułowych egzaminów kompetencyjnych, można skorzystać z pomocy mentorów lub wziąć udział w specjalnych kursach bez ponoszenia dodatkowych kosztów. Główny sponsor – czyli państwo – obiecuje sobie oszczędności w innej dziedzinie, tj. zmniejszenie kosztów kształcenia formalnego.

Także tradycyjne uczelnie wyższe otwierają się na osoby nieposiadające formalnego wykształcenia wstępnego. Od 1993 roku możliwe jest uznanie rezultatów nieformalnej edukacji – wiedzy opartej na doświadczeniach zawodowych i praktycznych działaniach i zaliczenie tego na poczet studiów. Przy tym przy-

najmniej jeden moduł z zakresu wybranego kierunku studiów powinien zostać sprawdzony tradycyjnie – egzaminem. Sam egzamin decydujący o uznaniu rezultatów edukacji nieformalnej składa się przed komisją pedagogiczną złożoną z dwóch nauczycieli akademickich i dwóch osób pochodzących z dziedziny zawodowej reprezentowanej przez kandydata. Zainteresowany przedkłada dossier, w którym przedstawia swoje motywacje i cele, kwalifikacje i sposób ich zdobycia, opis swoich zawodowych funkcji i pozycję w organizacji zakładowej.

Z tej możliwości korzystają głównie ci, którzy zajmują się językami obcymi, pracą socjalną – takich studentów jest we Francji aktualnie ok. 30 tys. Uzasadnienia dla tego typu działań upatruje się w tym, iż istnieją dwa typy wiedzy – wiedza płynąca z praktyki, którą zdobywa się poza uczelniami wyższymi oraz wiedza zbudowana na bazie teorii. Skoro tak jest, należy wydawać na uczelniach wyższych dwa rodzaje dyplomów: zawodowe i uniwersyteckie.

Holandia

W 1993 roku holenderskie ministerstwo edukacji powołało do życia komisję, której celem było wypracowanie zaleceń wiodących do uznawania kompetencji zdobytych w drodze edukacji nieformalnej. Bezpośrednio zajęło się tym Centrum Innowacji Oświatowych (CINOP), które w ciągu trzech lat stworzyło podstawy systemu sprawdzania wiedzy i kompetencji zdobytych poza szkołą. Składa się on z trzech etapów:

- samoprezentacja i samoocena kandydata w stosunku do określonych wymagań zawodowych,
- demonstracja praktycznych kompetencji potrzebnych w rozwiązywaniu problemów,
- refleksja nad przyczynami własnego zachowania, nad alternatywami, nad problemami transferu, nad oceną rezultatów własnych działań.

Ten model jest próbą łączenia demonstracji umiejętności praktycznych z refleksją, co oznacza rozwiązywanie symulowanych zadań praktycznych, które wymagają określonych kompetencji oraz uzasadnienia zastosowania lub niezastosowania określonych strategii.

Finlandia

W 1994 roku uchwalono ustawę o edukacji zawodowej, która przewiduje trzy drogi potwierdzenia wiedzy i kompetencji zdobytych w drodze edukacji nieformalnej:

- przedstawienie samodzielnie wykonanej dokumentacji procesu nieformalnej edukacji z opisem doświadczeń wiodących do zdobycia określonych kompetencji pozwalających na rozwiązywanie różnych zadań,

- demonstracja kompetencji w miejscu pracy w połączeniu z wywiadem,
- egzaminy eksternistyczne w instytucjach oświatowych.

Do każdej z tych dróg opracowano broszury z objaśnieniami i wskazówkami pomocnymi w prezentacji kompetencji, które zdobyto poza szkołą. Ponadto fińskie szkoły tak dalece honorują rezultaty edukacji nieformalnej, że dziś już większość kandydatów decyduje się na jedną z wyżej przedstawionych dróg otwartego egzaminowania.

Warto zwrócić uwagę na fiński pomysł specjalnego kształcenia ekspertów ds. ewaluacji nieformalnej edukacji, którzy czuwają nad jakością tego specyficznego sposobu kształcenia. By zostać egzaminatorem rezultatów edukacji nieformalnej, należy zdać odpowiedni egzamin. Tzw. asesorzy współpracują ze sobą i udzielają sobie wzajemnej pomocy.

Japonia

Także w dalekiej Japonii żywe są idee płynące z koncepcji edukacji ustawicznej⁶. Ich rozwój wyzwoliła Narodowa Komisja ds. Reformy Edukacji, która w latach 1984–1987 zainspirowana dyskusją UNESCO i OECD nad całościowym kształceniem opracowała kilka raportów i zaleceń dla nowego systemu kształcenia, w którym każdy mógłby w dowolnym czasie skorzystać z różnorodnych okazji sprzyjających uczeniu się. W lipcu 1988 r. w Ministerstwie Kształcenia, Nauki i Kultury w Tokio utworzono oddzielny wydział ds. kształcenia ustawicznego. W czerwcu 1990 r. japoński parlament zatwierdził ustawę wspierającą kształcenie permanentne. Dzięki temu w sierpniu tego samego roku utworzono Narodową Radę Komisji Edukacji Ciągłej, której filie znalazły się wkrótce w różnych prefekturach kraju, budując sieć centrów kształcenia ustawicznego w całym kraju.

Japońskie centra kształcenia ustawicznego spełniają następujące funkcje:

- zbierają i opracowują informacje o możliwościach uczenia się w różnych obszarach życia,
- mobilizują i przygotowują do pracy specjalistów w dziedzinie rozwoju i wspierania procesów edukacji nieformalnej,
- troszczą się o rozwój nowych okazji do uczenia się, nowych programów, materiałów etc.,
- organizują badania wspierające rozwój kształcenia ustawicznego.

Głównym elementem japońskiej polityki edukacyjnej jest wspieranie edukacji nieformalnej w codziennych sytuacjach życiowych. Wszystkie formy kształ-

⁶ H. Solarczyk, *Japoński model społeczności uczenia się*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 3.

czenia, także uczenie się w klasycznych instytucjach edukacyjnych, powinny być zdaniem japońskim specjalistów włączane do sieci okazji sprzyjających uczeniu się.

W praktyce 17 000 Community Learning Centers („Kominkan”) odgrywa ważną rolę w rozwoju różnorodnych okazji do uczenia się w gminach japońskich. W ostatnich latach powołano do życia wiele nowych instytucji/przedsiębiorstw edukacyjnych, które we współpracy z publicznymi instytucjami i prywatnymi firmami, wydawnictwami, mediami opracowały nowe możliwości uczenia się pod postacią magazynów edukacyjnych, programów multimedialnych służących popularyzacji kształcenia ustawicznego.

W tej sytuacji powinien się także zmienić na korzyść potencjalnych uczestników system egzaminacyjny, dostępność szkół i uczelni – uważają reformatorzy japońskiej edukacji. Z pełniejszym powiązaniem formalnej i nieformalnej edukacji wiąże się uznawanie rezultatów samokształcenia. W związku z tym ministerstwo edukacji w Tokio:

- wspiera rozwój postępowania testowego służącego wykrywaniu ważnych na rynku pracy kompetencji,
- zaleca oceniać wyniki nieformalnego uczenia się przez formalne instytucje oświatowe i uznawać je poprzez odpowiednie dyplomy,
- powołało do życia narodową instytucję ds. nadawania stopni akademickich, która zajmuje się ekwiwalencją kompetencji zdobytych poza szkołą.

Wyżej zaprezentowane mechanizmy uznawania rezultatów edukacji nieformalnej są praktyczną realizacją idei kształcenia ustawicznego. Na pewno też podtrzymują na duchu samouków, dając wiarę w to, że zdobyte poza szkołą kwalifikacje i kompetencje mają już dziś określoną wartość.