

Anna Bilon\*

## POTWIERDZANIE EFEKTÓW UCZENIA SIĘ W PORTUGALII. KONTEKST – GENEZA – PRAKTYKI

### Potwierdzenie efektów uczenia się jako zmiana

Na mocy Ustawy z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw<sup>1</sup> wprowadzono w Polsce możliwość potwierdzania efektów uczenia się (PEU) uzyskanych poza systemem formalnym przez uczelnie wyższe. Wprowadzona możliwość była relatywnie długo oczekiwaną zmianą zarówno w środowisku andragogów, gdzie od lat podkreśla się znaczenie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w rozwoju nie tylko jednostek, lecz i całych społeczności i społeczeństw<sup>2</sup>, jak i na poziomie polityki edukacyjnej (zarówno międzynarodowej, jak i krajowej), akcentującej rolę uczelni wyższej w procesie całościowego uczenia się<sup>3</sup>. Koncepcja określana jako *Lifelong Learning University* odnosi się do tak zwanej trzeciej misji szkół wyższych (współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym) realizowanej obok badań naukowych i kształcenia. W samym swoim założeniu bowiem potwierdzenie efektów uczenia się jest próbą integracji „tego, co systemowe, formalne” z „tym, co jednostkowe, pozaformalne i często osobiste” (biografia, doświadczenie edukacyjne i zawodowe). Jednocześnie ustawodawca ograniczył związek między uczelnią a uczeniem się przez całe życie, sprowadzając możliwość korzystania z tej procedury (PEU) wyłącznie w procesie rekrutacji kandydatów. PEU jest więc niewątpliwie zmianą w polskim systemie szkolnictwa wyższego, chociaż z punktu widzenia andragogicznego możliwości uniwersytetów w promowaniu uczenia się nieformalnego i pozaformalnego zostały tylko częściowo wykorzystane w obecnym rozwiązaniu prawnym.

---

\* Anna Bilon, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl.

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

<sup>2</sup> Nie sposób przytoczyć w tym miejscu całego dyskursu w obszarze andragogiki. Odwołuję się zatem do tzw. *common knowledge* środowiska naukowego.

<sup>3</sup> Zob. A. Matusiak, *Uznawanie kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie. Ustalenia – doświadczenia – dylematy*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, t. 15, s. 63-74 i inne.

Wielu badaczy z obszaru zarządzania organizacjami<sup>4</sup> podkreśla, że każda zmiana jest najczęściej źródłem obaw i niepewności<sup>5</sup>. Nie inaczej, jak można zauważyć, dokonując swego rodzaju *desk research*, odbywa się w przypadku wprowadzania procedur potwierdzania efektów uczenia się (PEU) – pojawiają się pytania natury organizacyjnej, prawnej oraz lęk przed zmianą statusu i etosu Akademii<sup>6</sup>.

Jedną z form radzenia sobie z sytuacją zmiany może być poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak radzą sobie z nią inni<sup>7</sup>. W wymiarze mezo- i makrospołecznym poszukiwaniom odpowiedzi na takie pytania służy między innymi szeroko rozpowszechniona w Unii Europejskiej zasada dzielenia się „dobrymi praktykami”, poprzez na przykład udzielanie wsparcia finansowego dla projektów mających na celu wymianę wiedzy i doświadczeń. Liderem jednego z takich projektów w ramach Programu Erasmus+ Partnerstwa strategiczne dla szkolnictwa wyższego jest Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. Projekt *Promocja uczenia się przez całe życie w szkołach wyższych przez wdrożenie innowacyjnych praktyk w zakresie uznawalności efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną (EDUPRO)*<sup>8</sup> ma na celu w pierwszej kolejności prowadzenie badań na Uniwersytecie Algarve w Portugalii<sup>9</sup> oraz Uniwersytecie Warwick w Wielkiej Brytanii<sup>10</sup> w celu znalezienia odpowiedzi na pytania związane z praktykami PEU (RPL – *Recognition of Prior Learning*) na tychże uczelniach, a następnie wdrożenie innowacyjnych rozwiązań w tym zakresie na Uniwersytecie Gdańskim oraz w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Wymienione uczelnie są partnerami projektu, który będzie realizowany do września 2016 roku.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić wnioski z badań przeprowadzonych w ramach jednego z etapów projektu. Badania prowadzone były, jak wspomniałam, w Portugalii i Wielkiej Brytanii w marcu i kwietniu 2015 roku. Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Portugalii możliwość PEU/RPL istnieje od wielu już lat, co stało się między innymi przyczyną wyboru tych właśnie krajów jako miejsc prowadzenia badań. Celem tych badań było z jednej strony poznanie praktyk PEU, z drugiej zaś stworzenie profilów instytucji. W badaniach zastosowano metody takie, jak wywiady z podmiotami

<sup>4</sup> Zob. np. M. Sobka, *Zmiany organizacyjne w teorii i praktyce*, Lublin 2014.

<sup>5</sup> E. Maksymowska, *O czym warto pamiętać wprowadzając znaczącą zmianę w zarządzanej placówce*, ORE, [https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2\\_1/o%20czym%20warto%20pamita%20wprowadzajc%20zmiane\\_e.maksymowska\\_1.pdf](https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/o%20czym%20warto%20pamita%20wprowadzajc%20zmiane_e.maksymowska_1.pdf) [dostęp: 4.01.2016].

<sup>6</sup> A. Wroczyńska, *Organizacja w uczelni procesu potwierdzania efektów uczenia się*, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015\\_05/d7c7e8554c72e52b9df3c2e007a03062.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_05/d7c7e8554c72e52b9df3c2e007a03062.pdf) [dostęp: 10.01.2016].

<sup>7</sup> J. Kłodkowska, *Radzenie sobie pracowników ze zmianami w organizacji*, Wrocław 2014.

<sup>8</sup> Program Erasmus+ Szkolnictwo Wyższe, Partnerstwa strategiczne; Nr projektu: 2014-1-PL-01-KA203-003629, DSW – lider (E. Kurantowicz, A. Nizińska, A. Bilon), Uniwersytet w Algarve (A. Fragoso, S. Valadas, J. Arco), Uniwersytet w Warwick (B. Merrill, W. Curtis, S. Revers) Uniwersytet Gdański (M. Mendel, R. Suska, M. Zieliński).

<sup>9</sup> Badania prowadzone przez zespół badaczy z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

<sup>10</sup> Badania prowadzone przez zespół badaczy z Uniwersytetu Gdańskiego.

uczestniczącymi w procesach PEU/RPL (zarówno nauczycielami akademickimi, władzami jednostek naukowych, jak i z uczestnikami procesu – studentami; zarówno wywiady indywidualne, jak i grupowe), analizę dokumentów oraz przygotowanych przez partnerów opisów praktyk PEU. W artykule wykorzystuję stworzone w projekcie opisy praktyk i instytucji głównie w Uniwersytecie Algarve (Portugalia), dokonując ich rozszerzenia poprzez analizę literatury przedmiotu. Wykorzystuję również bezpośrednio transkrypcje wywiadów wtedy, gdy zilustrowanie pewnych tez/wniosków jest konieczne. Artykuł ten nie jest jednak pełną prezentacją wyników przeprowadzonych badań. Jego celem jest raczej zwrócenie uwagi na kontekstowość istniejących rozwiązań PEU/RPL (głównie w Portugalii) oraz wielość form i rozwiązań wykorzystujących mechanizm potwierdzenia efektów uczenia się nieformalnego i pozaformalnego przez szkoły wyższe niż przedstawienie szczegółowego opisu praktyk w badanych instytucjach<sup>11</sup>. Pełne raporty znajdują się na stronie projektu: [www.edupro.dsw.edu.pl](http://www.edupro.dsw.edu.pl). Założone cele wyznaczają zatem również strukturę tego tekstu.

### **Kontekst społeczny i polityczny powstania praktyk RPL w Portugalii**

Analiza profili instytucji stworzonych w ramach projektu EDUPRO pozwala na wysunięcie pozornie banalnego wniosku o znaczeniu kontekstu, w jakim procesy PEU się odbywają. Pomimo że w obecnych czasach globalizacja (kulturowa, rynkowa i polityczna) oraz idea (i polityka) LLL w pewien sposób ujednolicają warunki, w jakich PEU staje się nie tylko możliwością, ale i koniecznością<sup>12</sup>, konteksty praktyk społecznych wciąż zdają się mieć kluczowe znaczenie dla ich przebiegu. Jak pokazały przeprowadzone przez partnerów projektu badania konteksty (historyczne, kulturowe, społeczne, polityczne i ekonomiczne) nabierają o tyle istotnego znaczenia, że pozwalają nie tylko na ocenę zmian, jakie do systemów edukacji wprowadziła możliwość PEU, ale i na ewentualne wskazanie kierunków rozwoju tej możliwości w Polsce oraz refleksję nad znaczeniem społecznym, jakie nadano tej możliwości, a więc nad jej społeczną rolę. Ponadto, co warto zauważyć, PEU samo w sobie nastawione jest na kontekst – indywidualność i biografie jednostki, która w procesie tym uczestniczy. W tym sensie można mówić o podwójnym znaczeniu kontekstu w procesie PEU – sam proces ten (lub procedura) osadzona jest w kontekście i na konteksty uczenia się jest nastawiona. Mnie jednak interesować będzie raczej kontekst w pierwszym z przedstawionych znaczeń. Skupię się na prezentacji kontekstów, w jakich PEU było w Portugalii wdrażane oraz wskazaniu różnic, jakie występują w porównaniu do kontekstu polskiego.

<sup>11</sup> Takie opisy są dokumentacją projektową.

<sup>12</sup> *Zalecenia Rady UE ws. walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego* (20.12.2012), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 398/1.

Jednym z podstawowych celów, jakie przyświecały wprowadzeniu PEU w Portugalii, była szeroko rozumiana walka z analfabetyzmem, a więc także walka o podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa portugalskiego. Cel ten miał w tym kraju wyjątkowe w skali Europy podłoże historyczne i społeczne – jeszcze w latach 70. w kraju tym poziom analfabetyzmu wśród osób w wieku 20+ wynosił około 32,5%<sup>13</sup> i choć formalnie spadł do 5,2% w 2011 roku, w kraju tym są regiony i miejscowości, gdzie nadal sięga on około 19,9%<sup>14</sup>. Dyskusje nad stworzeniem obywatelom możliwości potwierdzenia swojej wiedzy i umiejętności rozpoczęły się tam już w latach 70., choć ze względów politycznych i ekonomicznych formalnie wdrożono je w latach 90., dokonując istotnych reform w roku 2013. Wcześniej, w momencie wdrożenia systemu bolońskiego (2006 rok), umożliwiono uczelniom wyższym potwierdzanie efektów uczenia się zdobytych poza systemem formalnym<sup>15</sup>.

Warto zauważyć, że ten specyficzny kontekst związany z poziomem i skalą analfabetyzmu sprawił, iż w Portugalii potwierdzanie efektów uczenia się w pewnym momencie przybrało charakter masowy, ale dotyczyło głównie niższych poziomów edukacji. W szkolnictwie wyższym PEU dedykowane było/jest głównie tak zwanym studentom nietradycyjnym (ang. *non-traditional students*) i w głównej mierze służy ułatwieniu dostępu do szkolnictwa wyższego oraz uelastycznieniu systemu szkolnictwa wyższego i jego transparentności (przed wdrożeniem procesu bolońskiego czas studiowania mógł znacznie się różnić – na przykład niektóre studia trwały 5 lat i zakończone były zdobyciem tytułu licencjata)<sup>16</sup>. W związku z tym dla różnych grup studentów/kandydatów na studia utworzono różne możliwości rozpoczęcia edukacji na poziomie uniwersyteckim, o czym piszę w dalszej części tekstu. W rezultacie, w Portugalii można spotkać studentów, którzy niemalże całą swoją ścieżkę edukacyjną przeszli w procedurze PEU. W jednym z wywiadów osoba należąca do tej właśnie grupy studentów w następujący sposób opisała i oceniła tę możliwość:

[...] przestałam uczyć się, gdy miałam 17 lat, byłam bardzo młoda i nie ukończyłam szkoły średniej [ang. secondary degree]. 4 lata temu zdecydowałam, że muszę coś z tym zrobić. Zgłosiłam się do Centrum Nowych Możliwości [ang. New Opportunities Center] i oni zweryfikowali/uznali mi całe moje życiowe doświadczenie. W ten sposób ukończyłam szkołę średnią. Chciałam zrobić to

<sup>13</sup> K. Oglesby, A. Krajnc, M. Mbilinyi, *Adult Education for Women*, [w:] *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, red. C.J. Titmus, Oxford 1989, s. 329.

<sup>14</sup> J.P. Vestia da Silva, C.C. Vieira, *The value of informal learning for illiterate older women across the lifespan. Perceptions of Elderly Women from a Rural Region of Portugal*, [w:] *Private world(s). Gender and Informal Learning of Adults*, red. J. Ostrouch-Kamińska, C.C. Vieira, Rotterdam–Boston– Taipei 2015, s. 62.

<sup>15</sup> Materiały projektowe EDUPRO za: A. Melo, A. Benavente, *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa 1978.

<sup>16</sup> Materiały projektowe EDUPRO, przygotowane w University of Algarve.

wcześniej, ale... nie pasowałam zbytnio do szkoły [...] To było piękne – trzeba walczyć o lepsze życie. Zobaczcie – uznane zostało całe moje życiowe doświadczenie – spotkania z ludźmi, podróże, uczenie się innych języków, więc to było naprawdę dobre.

Jednak wspomniana masowość procedur PEU miała również i negatywny wydźwięk, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. W wielu przeprowadzanych przez zespół badaczy wywiadach podkreślano znaczenie politycznego skandalu, do którego doszło w wyniku potwierdzenia wszystkich efektów kształcenia jednej z osób publicznych i przyznania jej dyplomu ukończenia szkoły wyższej. W związku z taką praktyką, jak podkreślił dyrektor programu na kierunku pedagogika:

*Dziś prawo jest bardziej restrykcyjne, ponieważ mieliśmy tu pewne polityczne skandale... jeden lub dwa... Ministerstwo zaostrzyło zasady i musimy być bardziej ostrożni.*

Jako że PEU jest jednym z elementów polityki edukacyjnej, w dużej mierze zależne jest od kontekstu ekonomicznego, który to kontekst w Portugalii nabiera podwójnego znaczenia – z jednej strony związany jest z systemowymi rozwiązaniami i finansowaniem procedur PEU, z drugiej zaś bezpośrednio dotyczy potencjalnych studentów, którzy z tej możliwości korzystają. Pomimo iż rozpoczęcie studiów w procedurze PEU nie jest bardzo kosztowne, w Portugalii notuje się zmniejszone zainteresowanie studiowaniem w ogóle. Przedstawiciel władz jednego z wydziałów Uniwersytetu w Algarve zwrócił uwagę na następujące kwestie ekonomiczne:

*Zauważyłem, że nastąpił spadek liczby kandydatów. To może mieć wiele różnych przyczyn, ale jedną z nich jest z pewnością kwestia ekonomiczna. Tu, w Portugalii, stoimy w obliczu poważnego kryzysu gospodarczego. Oficjalne statystyki mówią, że stopa bezrobocia wynosi około 15%, ale chciałbym powiedzieć, że nieoficjalnie wynosi około 25%. Około 25% ludzi nie ma pracy, a wśród młodych osób nawet 40%... wśród nich ci, którzy mają wyższe wykształcenie. Inną rzeczą, która sprawia, że ludzie nie kandydują na studia, są opłaty za nie. Opłaty są tutaj, w Portugalii, bardzo wysokie. Kilka lat temu Portugalia była jednym z 4. krajów o najwyższych opłatach za studia w Europie. Dla osób bezrobotnych niemożliwe jest studiowanie [...].*

Dla rozwiązań systemowych kontekst polityczno-ekonomiczny nabrał szczególnego znaczenia, nie tylko dla dyskusji dotyczącej momentu wprowadzenia możliwości PEU (opóźnionego o kilka lat), lecz także dla rozwoju instytucji dokonujących procesów PEU. Z powodów ekonomiczno-politycznych, jak wskazywali portugalscy partnerzy projektu, rząd portugalski w momencie swoistego rozkwitu instytucji potwierdzających zdobyte kompetencje dla poziomów niższych niż szkolnictwo wyższe postanowił w 2011 roku zamknąć centra potwierdzające kwalifikacje, a następnie przekształcić je w inne instytucje o podobnych celach i zadaniach. Toczyła się wówczas gorąca debata na temat funkcji, jaką instytucje te pełniły, niemalże zastępując formalny system kształcenia<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem.*

Nowe centra CQEP (ang. *Centres for Qualifications and Professional Training*) funkcjonują od 2014 roku i, jak podkreślały osoby w nich pracujące, wciąż nie są pewne swojej roli i sposobów, w jakie mają być finansowane.

Przytoczyłam powyższe dane i konkluzje z badań, by wskazać i podkreślić dwie istotne kwestie:

– z perspektywy makrospołecznej procesowi PEU towarzyszą pewne cele i zadania przed nim stawiane. O ile w Portugalii potrzeba wprowadzenia PEU wynikała z konkretnego kontekstu społeczno-edukacyjnego (bardzo niski poziom wykształcenia społeczeństwa), o tyle w Polsce, jak się wydaje, wynika ona raczej z polityki globalnej (europejskiej) i służyć ma między innymi ułatwieniu szeroko rozumianej mobilności społecznej. Wciąż wysoki współczynnik skolaryzacji netto na poziomie szkolnictwa wyższego w Polsce<sup>18</sup> może wskazywać na duże prawdopodobieństwo tego, iż w Polsce procedura PEU nie stanie się procedurą masową. Sytuacja może zmienić się, jeśli współczynnik ten nadal będzie się obniżał<sup>19</sup>, a wskaźniki uczestnictwa w edukacji pozaformalnej i nieformalnej osób dorosłych nadal utrzymają tendencję wzrostową<sup>20</sup>. Nie bez znaczenia dla rozwoju procedur PEU mogą okazać się również zmiany na rynku pracy i coraz częściej podkreślana potrzeba przekwalifikowywania się oraz migracje pracowników w obrębie Unii Europejskiej i nie tylko;

– w przypadku Portugalii to właśnie kontekst społeczny sprawił, iż główny rozwój procedur PEU nastąpił na niższych poziomach edukacji. Wizytowane przez badaczy projektu EDUPRO centra CQEP miały doskonale opracowane metody i formy potwierdzania efektów uczenia się. W wizytowanych centrach stworzono również możliwość dalszego uczenia się (np. zdobycia zawodu przez osoby niepełnosprawne). Na poziomie uczelni wyższej procedury PEU zdawały się uproszczone (w stosunku do niższych etapów kształcenia) i w większym stopniu oparte na zaufaniu w kompetencje pracownika uczelni do oceny zdobytych przez kandydata wiedzy i umiejętności.

## **Różnorodność form RPL w Uniwersytecie Algarve**

W tej części artykułu skupię się na ukazaniu PEU jako złożonego procesu, w którym uczestniczy wiele podmiotów/aktorów. Portugalia posłuży tu jako przykład kraju, w którym przyjęto, iż różne grupy kandydatów na studia mają odrębne ścieżki dostępu

<sup>18</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf) [dostęp: 3.01.2016].

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, [http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/ED\\_ksztalcenie\\_doroslych\\_2011.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/ED_ksztalcenie_doroslych_2011.pdf) [dostęp: 3.01.2016].

(ang. *access*), choć w procedurach dla nich przyjętych występują elementy wspólne (np. konieczność przedstawienia portfolio/CV)<sup>21</sup>.

Najistotniejszą różnicą w porównaniu do przyjętych rozwiązań w Polsce jest fakt, iż w Portugalii studia w procedurze PEU mogą rozpocząć osoby, które nie ukończyły szkoły średniej. Ta grupa kandydatów może rozpocząć studia w tak zwanej procedurze M23, przeznaczonej dla osób, które mają więcej niż 23 lata. Osoby te zobowiązane są jednak do zdawania egzaminu – pisemnego testu, składającego się z dwóch komponentów: sprawdzającego kompetencje językowe (język portugalski) oraz ogólną wiedzę o kulturze portugalskiej oraz ogólną wiedzę związaną z kierunkiem/przedmiotem, który kandydat zamierza studiować (np. socjologia w przypadku osób kandydujących na studia z obszaru nauk społecznych). By ułatwić zdawanie, większość uczelni prowadzi kursy przygotowujące. Jak wyjaśniła jedna z osób badanych:

*[...] prowadzimy kursy przygotowujące. [kandydaci] uczestniczą w kursach na przykład z biologii lub socjologii. Te kursy trwają 60 godzin i jeśli [kandydaci] ukończą je z sukcesem, mogą aplikować o zwolnienie z egzaminu. Ale [kandydaci] muszą płacić za te kursy. Oplata pokrywa całość procedury. Każdy z kursów ma różne czesne, pomiędzy 150 i 180 euro. Tutaj, kurs socjologii kosztuje 100 euro, więc nie jest zbyt drogi.*

W kolejnych etapach analizowane jest doświadczenie zawodowe kandydata (na podstawie CV) oraz przeprowadzane są indywidualne rozmowy<sup>22</sup>.

Odrębną ścieżkę dostępu, na której również możliwe jest uznanie uczenia się z doświadczenia, przygotowano w Portugalii dla kandydatów, którzy ukończyli studia licencjackie przed wdrożeniem w kraju procesu bolońskiego (z tzw. *Pre-Bologna degrees*). Ci kandydaci mogą starać się o przyjęcie na studia w obrębie tej samej dyscypliny, w której ukończyli studia licencjackie. Komisja (zwykle trzyosobowa i składająca się ze specjalistów w danej dziedzinie) może uznać, że kandydat powinien uczęszczać na zajęcia, których łączny wymiar punktów ECTS może wynieść maksymalnie 20.

Kandydaci ci, po uprzednim kontakcie z kadrą uniwersytecką, zwykle proszeni są o prezentację swojego CV oraz refleksyjną analizę własnego doświadczenia zawodowego. Istotny wydaje się fakt, że w badanej instytucji tego rodzaju ścieżka dostępu do kształcenia na poziomie uniwersyteckim oparta jest zatem głównie na metodach biograficznych. Dba się również o to, by refleksja nad praktyką zawodową miała także charakter naukowy/akademicki, stąd też kandydaci do przygotowania opisu tej praktyki wykorzystują naukową literaturę. Celem tak przygotowanego portfolio jest z jednej strony umożliwienie swoistego „powrotu” do akademickiego sposobu myślenia, a z drugiej – uporządkowanie myślenia o praktyce zawodowej.

<sup>21</sup> *Decree-Law no 64/2006 (21st of March 2006)*; *Diário da República*, 2.ª série – N.º 239 – 11 de dezembro de 2014 *Regulamento n.º 546/2014*.

<sup>22</sup> Materiały projektowe EDUPRO przygotowane w University of Algarve.



Kolejną grupą wyróżnioną w prawie portugalskim są pracownicy naukowcy i wykładowcy. Ponieważ portugalskie prawo zakłada, że każda uczelnia, a zwłaszcza politechniki, powinna zatrudniać tak zwanych specjalistów, ich doświadczenie zawodowe i uczenie się w jego trakcie jest potwierdzane przez komisje, składające się zwykle z 6 osób. Kandydaci na wykładowców, nawet ci posiadający stopień doktora, prezentują zarówno swoje CV, jak i projekt, w którym analizują najczęściej swoją zawodową aktywność lub wskazują, w jaki sposób rozwiązałiby jakiś istotny problem w reprezentowanej dziedzinie. Całość dwuczęściowego egzaminu może trwać do czterech godzin i odbywa się przed komisją 6-osobową. Warto zauważyć, że jeśli kandydat otrzymał już tytuł specjalisty oraz jest rozpoznawany w środowisku praktyków (np. w stowarzyszeniach branżowych), może zostać z egzaminu zwolniony. Inny ważny warunek stawiany tej grupie wykładowców to konieczność utrzymywania aktywności zawodowej poza uczelnią, gdzie najczęściej pracują oni w niepełnym wymiarze godzin<sup>23</sup>.

Powyższe informacje podałam, by podkreślić, że proces PEU może, jak wskazuje przykład portugalski, pełnić różne funkcje społeczne i służyć różnym grupom odbiorców. Portugalskie rozwiązania, jak widać, są wynikiem opisanego przeze mnie w poprzedniej części artykułu kontekstu społecznego, w tym prawnego.

Jednakże, jak pokazały badania projektowe, złożoność procesu PEU nie polega tylko na różnych jego społecznych funkcjach. W głównej mierze, jak się wydaje, złożoność ta jest efektem wspomnianego przeze mnie wcześniej swoistego „spotkania” świata edukacji formalnej i jednostkowego, osobistego doświadczenia życiowego. W trakcie tego spotkania, jak podkreślały osoby badane, szczególnego znaczenia nabiera w Portugalii zaufanie do kompetencji członków komisji. Jeden z członków komisji wyraźnie podkreślił, że:

*Studenci są zwykle bardzo zdenerwowani bo, musimy mieć to w pamięci, opuścili formalną edukację wiele lat temu, nie są więc przyzwyczajeni do świata akademickiego... dla nich jest to swego rodzaju świat opresyjny... Mamy więc czasem naprzeciwko siebie ludzi bardzo zdenerwowanych, więc pierwsze, co musimy zrobić, to ich uspokoić.*

Jak widać więc, PEU wiąże się z wieloma różnymi, czasem trudnymi emocjami, zwłaszcza u kandydatów, co zostało potwierdzone w dalszych badaniach. Niektórzy studenci wyraźnie podkreślali, że:

*[...] najbardziej stresującym momentem był dla mnie egzamin i rozmowa*

Same zaś zadania pracowników uczelni opisane zostały przez członka komisji w następujący sposób:

---

<sup>23</sup> *Ibidem.*



*Staramy się przede wszystkim odkryć potencjał, znaleźć silne związki pomiędzy ich doświadczeniem, a światem akademickim. Czasem te związki są bardzo widoczne, innym razem mniej. Oceniamy i uznajemy czasem takie doświadczenie, którego sam kandydat się nie spodziewał.*

W tym kontekście istotna staje się kwestia narzędzi stosowanych w procedurach PEU. O ile na niższych poziomach edukacji, jak już wspomniałam, dopracowano się czasem bardzo skomplikowanych i rozbudowanych, narzędzi do oceny posiadania konkretnych umiejętności i wiedzy, o tyle na poziomie szkolnictwa wyższego w Portugalii stosuje się głównie (i zwłaszcza w procedurze M23) wspomniane już portfolio oraz rozmowę, w trakcie której oceniana jest głównie motywacja do studiowania. Należy jednak podkreślić ponownie, iż PEU w Portugalii służy głównie ułatwieniu dostępu do edukacji i w większości przypadków nie zwalnia studenta z określonej liczby zajęć/kursów. Takie rozwiązanie prawne stało się przyczyną skupiania się komisji na analizie motywacji kandydata do podjęcia studiów, oceny jego sposobu wypowiedzania się itd. W praktyce, jak wskazywały osoby badane, studenci są zwalniani z konieczności uczęszczania na niektóre przedmioty/kursy na podstawie doświadczenia zawodowego. Jednak, co ciekawe, większość z nich decyduje się na uczestnictwo w tych zajęciach, ponieważ uważa, że są to zajęcia, które mogą wiele wniesić do ich praktyki zawodowej na przykład umożliwienie refleksji nad własnymi metodami postępowania w konkretnych sytuacjach. Jeden z nauczycieli akademickich opisał ich motywację w następujący sposób:

*Nawet jeśli mają uznane pewne efekty, wciąż przychodzą na zajęcia... OK, potrafią na przykład grać na pianinie, gitarze, ale nie [wiedzą jak/potrafią] wykorzystywać tego w pracy socjalnej/interwencjach społecznych. Przychodzą więc, bo na moim kursie nie uczę grać na pianinie, ale jak wykorzystywać te umiejętności w pracy socjalnej. A to jest właśnie to, czego chcieliby się nauczyć.*

Analizując szereg różnych form procedur PEU/RPL, warto zastanowić się również, jak procedury te są w Portugalii oceniane i jakie są ich rezultaty. Badani nauczyciele akademicy podkreślali przede wszystkim korzyści, jakie płyną z procedur włączania dojrzałych i doświadczonych zawodowo osób w edukację formalną:

– korzyści osobiste studentów, jak na przykład rozwój osobisty, poprawa sytuacji zawodowej (zdobycie lub zmiana zatrudnienia), wzrost refleksyjności itd. Wzrost refleksyjności jest stymulowany między innymi poprzez fakt, iż to studenci/kandydaci muszą wyznaczyć kursy/przedmioty, o uznanie których aplikują, co opisał jeden z członków komisji:

*Student musi wiedzieć, o co aplikuje. Jest to swoistą gwarancją tego, że zna swój własny profil.*

– korzyści związane z procesem uczenia się całej grupy studentów – podkreślano, że studenci przyjęci na studia w procedurach PEU/RPL wnoszą do grupy przede wszystkim swoją dojrzałość i refleksyjność, co sprzyja uczeniu się całej grupy;

- ułatwioną pracę nauczycieli akademickich z dojrzałymi studentami:

[dla mnie] są bardziej interesującą grupą do pracy. Są bardziej dojrzały. Możemy mieć ciekawsze rozmowy.

Niektóre z procedur PEU spotykają się jednak z krytyką, zwłaszcza procedura M23. Krytykę tę opisywano w następujący sposób:

*Wielu ludzi krytykuje ten sposób rozpoczęcia studiowania. Nazywają go „prostsza droga”. [pytają] dlaczego inni studenci muszą przejść ten cały trudny proces egzaminów? dla kandydatów M23 to wszystko jest prostsze: mają jeden egzamin, rozmowę/wywiad i to wszystko.*

Na szczególną krytykę procedury PEU/RPL narażone były w momencie wspomnianego już przeze mnie skandalu, który doprowadził do ogólnie zwiększonej ostrożności w ich stosowaniu w całej Portugalii. W badaniach podkreślano zatem, iż nie do końca wiadomym jest, jak rozwiną się procedury PEU/RPL w przyszłości.

## Podsumowanie

Potwierdzanie efektów uczenia się PEU/RPL, jak pokazały badania, jest głęboko zależne od kontekstów historycznych, społecznych i edukacyjnych, pełniąc przy tym różne role społeczne. W Portugalii, jak się wydaje, jego wdrożenie było w swoisty sposób inicjatywą „oddolną” (w kontekście globalnym) i pomyślaną jako taka, której rola, po wypełnieniu określonego zadania, może zostać zmniejszona<sup>24</sup>. W kontekście polskim PEU/RPL odpowiada na inne potrzeby, o których już wspominałam (np. ułatwienie mobilności zawodowej i dostosowanie polityki edukacyjnej do ram i wymogów Unii Europejskiej oraz wymogów współczesnego świata i rynku pracy). Ustawodawca polski znacznie ograniczył możliwość powstawania skandali podobnych do portugalskich, wprowadzając ograniczenie liczby punktów ECTS, które mogą zostać uznane. Biorąc pod uwagę polski kontekst społeczno-edukacyjny, można zauważyć, iż jest możliwe, że PEU nie stanie się procesem masowym pomimo reklam w mediach, sprowadzających proces PEU do „skrócenia studiowania”. Doświadczenia projektowe wskazują, iż PEU jest złożonym i czasochłonnym procesem, którego nie da się ograniczyć tylko do administracyjnych procedur.

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*

**POTWIERDZANIE EFEKTÓW UCZENIA SIĘ W PORTUGALII. KONTEKST – GENEZA – PRAKTYKI**

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza praktyk potwierdzania efektów uczenia się (PEU) w Portugalii. Artykuł oparty jest na badaniach prowadzonych na uniwersytecie w Algarve i w centrach PEU, w ramach projektu *Promocja uczenia się przez całe życie w szkołach wyższych przez wdrożenie innowacyjnych praktyk w zakresie uznawalności efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną (EDUPRO)*. Projekt prowadzony jest w ramach Programu Erasmus+, Szkolnictwo Wyższe, Partnerstwa strategiczne. Autorka artykułu przedstawia praktyki PEU jako procesy silnie zakorzenione w społeczno-kulturowych, historycznych i ekonomicznych kontekstach. Konteksty te determinują nie tylko genezę, ale także rozwój i społeczną rolę PEU. W drugiej części tekstu przedstawione zostały różne formy praktyk PEU. Jej celem jest przedstawienie wielu wymiarów portugalskich praktyk PEU. W rezultacie PEU jest rozumiane jako praktyka wielowymiarowa i złożona. Autorka analizuje również polskie konteksty i rozwiązanie związane z PEU oraz rozważa możliwe kierunki rozwoju tej praktyki w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: potwierdzanie efektów uczenia się (PEU), konteksty społeczne, Portugalia, geneza PEU.

**RECOGNITION OF PRIOR LEARNING IN PORTUGAL. CONTEXT – ORIGIN – PRACTICES**

SUMMARY: The paper is aimed at analysis of Recognition of Prior Learning (RPL) practices in Portugal. It is based on the research conducted at University of Algarve and RPL centres within the framework of the project *Promoting LLL in HE by implementing innovative practices in RPL (EDUPRO)*. The project is implemented under the ERASMUS + Programme, Key Action 2, Strategic Partnership for Higher Education. The author of the paper presents RPL practices as strongly anchored in the socio-cultural, historical and economic contexts processes. These contexts determine not only the origin but also development of RPL as well as its social roles. In the second part of the paper the presentation of various form of RPL practices is provided. The presentation is aimed at showing many dimensions of Portuguese RPL practices. As a result, RPL is understood as a multi-dimensional and complex practice. The analysis of Polish contexts and solutions is also introduced by the author. She considers the possible development of RPL in Poland as well.

KEYWORDS: recognition of prior learning (RPL), social contexts, Portugal, RPL origin.