



Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie

Analiza porównawcza na podstawie
raportów krajowych opublikowanych
w bazie danych Eurybase



Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie

Analiza porównawcza na podstawie raportów krajowych
opublikowanych w bazie danych Eurybase

Publikacja przetłumaczona z języka angielskiego
Tytuł oryginału w języku angielskim **Non-vocational adult education in Europe.
Executive summary of national information in Eurybase.**

Wersja angielska dostępna w Internecie (www.eurydice.org)

Przetłumaczyła: Ewa Kolanowska

© Copyright for Polish edition:

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa

Warszawa, 2008

ISBN 978-83-600-5830-5

Z wyjątkiem celów komercyjnych reprodukcja dozwolona pod warunkiem podania źródła.

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	4
WPROWADZENIE	5
Kontekst i zakres opracowania	5
Źródła informacji i ograniczenia	6
NAJWAŻNIEJSZE WYNIKI ANALIZY	9
1. POLITYKA, UWARUNKOWANIA PRAWNE I ADMINISTRACYJNE	9
2. FINANSOWANIE	16
3. GRUPY DOCELOWE – KTO KORZYSTA Z NIEZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH	23
4. DOSTĘP	26
5. STRUKTURA INSTYTUCJONALNA	28
6. ORGANIZACJA I RODZAJE KSZTAŁCENIA	30
7. TREŚCI NAUCZANIA	35
8. KWALIFIKACJE	44
9. PORADNICTWO	51
10. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA	54
11. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE KADRY SZKOLENIOWEJ	60
ZAKOŃCZENIE	63
ZAŁĄCZNIKI	69

Niniejszy przegląd polityk krajowych w dziedzinie kształcenia dorosłych został opracowany na prośbę Komisji Europejskiej przedstawioną sieci Eurydice pod koniec 2005 r. Przegląd miał dostarczyć informacji niezbędnych do przygotowania Komunikatu Komisji pt. *„Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę”*, który został przyjęty w październiku 2006 r. Porównanie krajowych polityk umożliwiło lepsze poznanie krajowych kontekstów, ich elementów wspólnych i cech charakterystycznych oraz stojących przed nimi wyzwań.

Struktura niniejszego opracowania odzwierciedla w przybliżeniu dziesięć następujących kluczowych zagadnień: finansowanie, grupy docelowe, dostępność, organizacja, zakres tematyczny, kwalifikacje, jakość, poradnictwo oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Opracowanie koncentruje się na politykach w zakresie kształcenia (niezawodowego) realizowanych w ramach systemów edukacji formalnej.

Analiza opierała się przede wszystkim na podstawowych informacjach aktualizowanych corocznie dla wszystkich poziomów edukacji, włącznie z kształceniem dorosłych. Informacje te są przedstawione w formie bazy danych podzielonej na kraje (Eurybase) i dostępne na stronie internetowej Eurydice. W analizie wykorzystano również inne informacje, zbierane i aktualizowane regularnie przez Krajowe Biura sieci Eurydice (np. *„Struktura systemów edukacji, kształcenia zawodowego i kształcenia dorosłych w Europie”*). Ponadto na początku 2006 r. zebrano dodatkowe dane, aby omówić pewne specyficzne zagadnienia, które nie zostały uwzględnione w wyżej wymienionych pracach, jak również uzupełnić brakujące podstawowe informacje o niektórych krajach.

Krajowe Biura sieci Eurydice zebrały wszystkie niezbędne informacje na szczeblu krajowym, a następnie zatwierdziły tekst analizy porównawczej. Na ogół prace prowadzone przez Eurydice koncentrują się na systemach edukacji formalnej – od edukacji przedszkolnej do szkolnictwa wyższego. Przed opracowaniem niniejszego raportu problematyka kształcenia dorosłych nie była jeszcze przedmiotem specjalnej analizy sieci. Chcąc skorzystać z pogłębionej wiedzy na ten temat, Biuro Europejskie, odpowiedzialne za przygotowanie wstępnej wersji niniejszego raportu, współpracowało z niezależnym ekspertem, Helen Keogh. W trakcie przygotowywania analizy trwała wymiana informacji z Komisją, co zapewniło solidne podstawy do refleksji osobom odpowiedzialnym za Komunikat przyjęty w październiku 2006 r.

Biuro Europejskie dziękuje Krajowym Biurom sieci Eurydice za dotrzymanie tak napiętych terminów i przezwyciężenie istotnych niekiedy przeszkód w zbieraniu niezbędnych informacji. Europejskie Biuro Eurydice dziękuje również Helen Keogh za to, że podzieliła się swą wiedzą na temat analizowanych zagadnień, zgromadzoną dzięki wieloletniemu doświadczeniu, i dostosowała się do ograniczeń, jakie nakłada stosowana przez Eurydice metodologia analiz porównawczych.

Patricia Wastiau-Schlüter

Dyrektor Europejskiego Biura Eurydice

Kontekst i zakres opracowania

Niniejsze opracowanie dotyczy *niezawodowego kształcenia dorosłych* (w skrócie NKD) w krajach należących do sieci Eurydice, z wyjątkiem Turcji. Niezawodowe kształcenie dorosłych odbywa się w wielu różnych formach w ramach uczenia się przez całe życie.

Uczenie się przez całe życie zostało zdefiniowane¹ jako „wszelkie formy uczenia się w ciągu całego życia w celu podniesienia poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji, w ramach życia prywatnego, działalności obywatelskiej, udziału w życiu społecznym i/lub w związku z pracą zawodową”. W tak wyznaczonych ramach niezawodowe kształcenie dorosłych oznacza kształcenie dorosłych traktowane zarówno jako przedmiot polityki społecznej, jak i zjawisko społeczne, i obejmuje kształcenie dorosłych – formalne i pozaformalne – niezwiązane *bezpośrednio* z rynkiem pracy. *Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych* jako mechanizm zapewniania sprawiedliwości społecznej i redystrybucji jest na ogół prowadzone w placówkach lub poprzez placówki edukacji formalnej dla osób dorosłych, które zakończyły okres nieprzerwanego kształcenia przed wejściem na rynek pracy, *nie* uzyskując wówczas kwalifikacji przyznawanych w formach szkolnych dla młodzieży lub innych kwalifikacji, i chcą zdobyć te kwalifikacje na późniejszym etapie życia. Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, w szczególności na poziomie szkoły średniej I i II stopnia, finansuje się na ogół z środków publicznych jako formę „kształcenia ustawicznego” czy „dalszego kształcenia” lub „doksztalcenia” bądź – posługując się tzw. modelem deficytowym* – kształcenia „drugiej szansy”, „paliatywnego”, „rehabilitacyjnego” czy „kompensacyjnego”. W większości krajów *pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych* oznacza kształcenie dorosłych jako zjawisko społeczne i aktywność społeczno-edukacyjną niemającą *bezpośredniego związku* z rynkiem pracy, która na ogół nie wymaga posiadania wstępnych kwalifikacji i w którą uczące się osoby angażują się ze względów związanych z rozwojem indywidualnym, społecznym, obywatelskim i kulturalnym. Może ono mieć miejsce w placówkach oświatowych, ale w zasadzie odbywa się poza i równolegle z głównym nurtem kształcenia w systemie edukacji. Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych nie prowadzi zwykle do uzyskania świadectw obowiązujących w formalnym systemie.

Cechą charakterystyczną niezawodowego kształcenia dorosłych jest różnorodność. Obejmuje ono szeroką ofertę kształcenia ustawicznego dla dorosłych, która jest zróżnicowana pod względem struktur, priorytetów, celów, zakresu kształcenia, form organizacyjnych, stosowanych metod, czasu trwania i efektów kształcenia. Niezwykle zróżnicowana jest również terminologia, jaką stosuje się w poszczególnych krajach w odniesieniu do niezawodowego kształcenia dorosłych traktowanego jako zinstytucjonalizowane i zorganizowane procesy uczenia się i nauczania dorosłych, które nie mają *bezpośredniego związku* z rynkiem pracy. Przykładowe terminy używane w badanych krajach przedstawiono w załączniku 1.

Powszechnie wiadomo, że wprowadzanie wyraźnego podziału na kształcenie dorosłych w celach zawodowych i niezawodowych jest sprzeczne z ogólnym trendem w kierunku holistycznego podejścia w Europie, a w praktyce rozróżnienie pomiędzy aspektem zawodowym i niezawodowym zaciera się w coraz większym stopniu, ponieważ w coraz większym stopniu nakładają się na siebie doświadczenia związane z kształceniem zawodowym i niezawodowym. Trzeba też przyznać, że dorośli nie przestrzegają precyzyjnie określonych podziałów administracyjnych, gdy decydują się podjąć naukę. Ich intencje nie zawsze są zbieżne z celami organu finansującego czy organizatora kształcenia, a

¹ Komisja Europejska (2001), Komunikat Komisji, COM (2001) 678 – wersja ostateczna, „*Making a European area of lifelong learning a reality* (Urzeczywistnienie idei tworzenia europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie)”, str. 34, http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_en.pdf.

* Model deficytowy: model luk kompetencyjnych, w którym kształcenie służy uzupełnianiu „braków” w kompetencjach – przyp. tłum.

kształcenie pozwala im często uzyskać nieplanowane lub nieprzewidziane efekty bądź wykorzystać uzyskane efekty w nieplanowany lub nieprzewidziany sposób. Ponadto istotną cechą społeczeństwa wiedzy są powiązania między wszystkimi aspektami uczenia się – formalnego, pozaformalnego i nieformalnego – jako procesu, który jest udziałem indywidualnych osób, przedsiębiorstw, społeczności i regionów. Trudno również uznać za zadowalający fakt, że używa się negatywnego terminu, który definiuje zjawisko za pomocą tego, czym ono *nie jest*, a nie tego, czym ono *jest*.

Niemniej jednak, pod koniec 2005 r. i na początku 2006 r. istniało kilka powodów uzasadniających rozróżnienie pomiędzy zawodowym i niezawodowym kształceniem dorosłych. Po pierwsze, w przeglądzie starano się zwrócić uwagę na niezawodowe kształcenie dorosłych w sytuacji, gdy w praktyce większość krajów należących do sieci Eurydice zdawała się „faworyzować” te potrzeby w zakresie uczenia się, które są związane z pracą zawodową. W deklaracjach politycznych wyraża się poparcie dla holistycznego podejścia do kształcenia dorosłych, podkreślając zarówno efekty ekonomiczne, jak i pozaekonomiczne, ale w rzeczywistości uprzywilejowaną pozycję w realizacji polityki zajmują aspekty ekonomiczne, co oznacza większe wsparcie dla zawodowo ukierunkowanego kształcenia dorosłych niż ogólnego kształcenia dorosłych. Po drugie, w kontekście wielu istniejących w całej Europie opracowań na temat zawodowego kształcenia dorosłych uznano, że przegląd rozwiązań w zakresie niezawodowego kształcenia dorosłych będzie stanowić przydatny wkład w przygotowywaną przez Komisję Europejską propozycję Komunikatu na temat kształcenia dorosłych².

Źródła informacji i ograniczenia

Główne źródło informacji do niniejszego opracowania stanowiły trzydzieści trzy raporty z bazy danych Eurydice „Eurybase”, przedstawiające systemy edukacji w poszczególnych krajach³. W podsumowaniu uwzględniono również odpowiedzi na postawione Krajowym Biurom Eurydice uzupełniające pytania ogólne lub specyficzne dla danego kraju, które zostały zebrane w grudniu 2005 r. W związku z tym informacje odnoszą się do roku 2005/2006. W celu przedstawienia kontekstu i, gdzie to uzasadnione, skomentowania informacji podanych przez Krajowe Biura wykorzystano także inne źródła.

Decyzja o skoncentrowaniu się na niezawodowym kształceniu dorosłych pociągnęła za sobą konieczność skonfrontowania się z szeregiem problemów. Po pierwsze, autorka niniejszego opracowania ma świadomość tego, że pojęcie „niezawodowego kształcenia dorosłych” w użytym tu znaczeniu nie odpowiada koncepcjom przyjętym w szeregu krajach. Kategoria „niezawodowego kształcenia dorosłych” nie odzwierciedla w pełni kategoryzacji przyjętych w dziedzinie kształcenia dorosłych w poszczególnych krajach. W materiałach z wielu krajów nie zawsze wytycza się wyraźną granicę pomiędzy zawodowymi i niezawodowymi formami kształcenia i kwalifikacjami, gdy omawia się kształcenie „drugiej szansy”, umożliwiające osobom dorosłym uzyskanie kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia na późniejszym etapie życia, w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Ponadto, jak zauważono wcześniej, osoby dorosłe często wykorzystują efekty kształcenia, włącznie z uzyskanymi kwalifikacjami, do celów, które nie zostały przewidziane przez organy finansujące i organizatorów kształcenia.

Po drugie, o ile formalne niezawodowe kształcenie dorosłych w celu zdobycia kwalifikacji przyznawanych w formach szkolnych dla młodzieży jest dobrze znanym pojęciem we wszystkich badanych krajach, sytuacja w poszczególnych krajach jest jednak bardzo zróżnicowana, jeśli chodzi o pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych. W większości krajowych materiałów w bazie „Eurybase” przedstawiono niewiele informacji na temat pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W wielu przypadkach tego rodzaju informacji nie zbiera się systematycznie na szczeblu regionalnym czy krajowym. Równocześnie w bazie „Eurybase” poświęca się niewiele miejsca

² Komisja Europejska, Komunikat Komisji „*Adult learning: It is never too late to learn*” (Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę).

³ Baza dostępna pod adresem: www.eurydice.org.

niezawodowemu kształceniu dorosłych w ramach szkolnictwa wyższego i obszar ten nie został uwzględniony w niniejszym opracowaniu⁴.

Po trzecie, ze względu na przesłanki historyczne, politykę edukacyjną i ograniczenia dostępnych środków, w szeregu krajów oferta kształcenia dorosłych finansowanego przez państwo jest ograniczona, a głównym przedmiotem zainteresowania jest formalne kształcenie „drugiej szansy” dla młodych osób, które przedwcześnie przerwały naukę w szkole. W innych krajach oferta finansowanego ze środków publicznych kształcenia dorosłych koncentruje się głównie, a czasem nawet wyłącznie, na kształceniu zawodowym; w związku z tym część Krajowych Biur przedstawiła takie działania w dziedzinie oświaty dorosłych, które niezupełnie mieściły się w kategorii niezawodowego kształcenia dorosłych. W trakcie sesji roboczej z udziałem wszystkich Krajowych Biur Eurydice starano się wyjaśnić pojęcie niezawodowego kształcenia dorosłych przed rozesłaniem dodatkowych pytań, ale autorka opracowania ma świadomość, że w przypadku kilku krajów do materiału mogły „przedostać się” informacje dotyczące w większym stopniu zawodowego niż niezawodowego kształcenia dorosłych. Niemniej jednak, choć jest to dopiero pierwsze podsumowanie krajowych raportów na temat kształcenia dorosłych z „Eurybase”, jesteśmy przekonani, że takie przypadki są nieliczne.

Po czwarte, sam termin „osoba dorosła” jest problematyczny, ponieważ różnie ustawione są „punkty graniczne” określające, kogo uznaje się za osobę dorosłą, która ma prawo uczestniczyć w kształceniu dorosłych. Na przykład, w Portugalii w edukacji dorosłych może uczestniczyć każda osoba w wieku powyżej 15 lat. Naukę w ramach kształcenia dorosłych można z kolei rozpocząć w wieku, w którym kończy się obowiązkową naukę szkolną, w Irlandii (16) i Zjednoczonym Królestwie (16, ale częściej przyjmuje się, że jest to 19 lat). W Hiszpanii⁵, na Litwie⁶, w Polsce⁷, Słowenii i Słowacji dolną granicą wieku uprawniającą do podjęcia nauki w ramach oświaty dorosłych jest 18 lat. W Danii do placówek prowadzących formalne ogólne kształcenie dorosłych na poziomie podstawowym przyjmuje się osoby w wieku 18 lat, ale osoby w wieku 17,5 roku mogą rozpocząć naukę w ludowych szkołach średnich. Dolną granicą wieku w Austrii i Szwecji jest 20 lat.

I w końcu, statystyki na temat niezawodowego kształcenia dorosłych przedstawione w materiałach krajowych nie są zharmonizowane. Różne parametry i różne interpretacje tego, co stanowi kształcenie dorosłych, utrudniają porównania. Ponadto przedstawione statystyki nie pozwalają realnie określić *skali* niezawodowego kształcenia dorosłych w poszczególnych krajach. W związku z tym, aby przedstawić ogólny kontekst niniejszego raportu, w załączniku 2⁸ zamieszczono dane liczbowe dotyczące uczestnictwa w kształceniu dorosłych w państwach członkowskich Unii Europejskiej i innych krajach. Z tych danych wynika, że odsetek osób w wieku produkcyjnym, które uczestniczyły w edukacji i szkoleniach w ciągu 4 tygodni poprzedzających badania w 2005 r., wynosił 10,8%. Od tej

⁴ Obszerny raport na temat kształcenia ustawicznego w uczelniach w dwudziestu dziewięciu krajach europejskich został przygotowany w 2003 r. w ramach projektu „*THENUCE – European Thematic Network in University Continuing Education*” (Europejska sieć tematyczna nt. kształcenia ustawicznego w uczelniach), finansowanego przez Komisję Europejską od 1996 r. Zob.: M. Osborne i E. Thomas (red.), 2003, „*Lifelong learning in a changing continent. Continuing education in the universities of Europe*” (Uczenie się przez całe życie na zmieniającym się kontynencie: kształcenie ustawiczne w uczelniach europejskich), Leicester, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Informacje o uczeniu się przez całe życie w uczelniach można znaleźć na stronie EUCEN – European Universities Continuing Education Network (Europejskiej sieci uczelni prowadzących kształcenie ustawiczne) pod adresem: www.eucen.org.

⁵ W wyjątkowych wypadkach w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych mogą uczestniczyć osoby w wieku powyżej 16 lat, które ze względu na swą umowę o pracę nie mogą kształcić się w formach szkolnych dla młodzieży lub które są wybitnymi sportowcami.

⁶ Kształcenie „drugiej szansy” mogą rozpocząć osoby w wieku co najmniej 16 lat.

⁷ Obowiązek szkolny trwa do czasu ukończenia 16 lat, a obowiązek nauki do czasu ukończenia 18 lat.

⁸ „*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny cząstkowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”. Dokument Rady 2006/c79/01, str. 17-18; http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf.

średniej odbiegają znacznie wskaźniki w poszczególnych krajach – od 1,1% w Bułgarii, 1,6% w Rumunii i 1,8% w Grecji do 34,7% w Szwecji. Największy odsetek uczestniczących w kształceniu dorosłych miały w 2005 r. kraje skandynawskie⁹, Holandia, Słowenia i Zjednoczone Królestwo.

Jeśli chodzi o uczestnictwo w kształceniu w podziale na różne rodzaje kształcenia dorosłych, warto zwrócić uwagę na drugi przypis w załączniku 2, w którym stwierdza się (zgodnie z oryginalnym dokumentem), że zamieszczone dane odnoszą się do 4-tygodniowego okresu uczestnictwa (Labour Force Survey/BAEL 2004¹⁰) oraz że wskaźniki byłyby wyższe, gdyby badania dotyczyły dłuższego okresu. Według danych Eurostatu pochodzących z modułu dotyczącego uczenia się przez całe życie (odnoszącego się do okresu 12-miesięcznego), który został doraźnie uwzględniony w Badaniach Aktywności Ekonomicznej Ludności w 2003 r., odsetek uczestniczących w kształceniu wynosił 42% (4,4% w edukacji formalnej, 16,5% w edukacji pozaformalnej, a niemal co trzeci Europejczyk deklarował, że uczestniczył w jakiejś formie edukacji nieformalnej).

⁹ Kraje skandynawskie obejmują Danię, Finlandię, Szwecję, Islandię i Norwegię.

¹⁰ Eurostat (2005), *Statistics in focus, Population and social conditions 9/2005* (Zestawienia statystyczne, Ludność i warunki socjalne 9/2005), *“Labour Force Survey, Principal results 2004”* (BAEL – najważniejsze wyniki z 2004 r.), Luksemburg, Eurostat, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.

1. POLITYKA, UWARUNKOWANIA PRAWNE I ADMINISTRACYJNE

Z materiałów krajowych wynika, że w badanych krajach koncepcja uczenia się przez całe życie stanowi wizję czy koncepcyjne ramy tworzenia polityki w dziedzinie kształcenia i szkolenia, a także nadrzędną zasadę ukierunkowującą prowadzenie kształcenia i uczestnictwo w kształceniu we wszystkich formach. W ramach uczenia się przez całe życie wiele krajów stara się rozszerzyć ofertę i podnieść jakość kształcenia dorosłych oraz zapewnić kompatybilność i komplementarność różnych inicjatyw. Przyjęcie koncepcji uczenia się przez całe życie pociąga za sobą istotne implikacje, jeśli chodzi o struktury, role i zadania zainteresowanych instytucji i grup, uprawnienia indywidualnych osób, zapewnianie możliwości kształcenia, ogólną jakość oferty i uznawanie kształcenia.

Polityka

Unia Europejska nadaje kierunek polityce w poszczególnych krajach, respektując jednocześnie w pełni odpowiedzialność państw członkowskich za rozwój systemów kształcenia i szkolenia i ich autonomię w tym zakresie. W tym kontekście wszystkie kraje podają przykłady ilustrujące wpływ Agendy Lizbońskiej na priorytety w ich polityce, a szereg krajów (np. Bułgaria, Republika Czeska, Grecja, Hiszpania, Łotwa, Malta i Polska) wyraźnie określa nawet Agendę Lizbońską jako „kompas” wyznaczający kierunek polityki. Nie ulega wątpliwości, że program pracy „Edukacja i szkolenia 2010” jest motorem zmian we wszystkich krajach. Wiele krajów opracowało ostatnio politykę w dziedzinie uczenia się przez całe życie, dokumenty strategiczne lub narodowe plany działań, a inne (np. Grecja, Hiszpania, Francja i Rumunia) uchwaliły odpowiednie ramowe przepisy prawne. Jednak tworzone obecnie polityki w dziedzinie uczenia się przez całe życie różnią się od siebie m.in. tym, jaki nacisk kładą na społeczny wymiar polityki – większy nacisk kładzie się często na gospodarkę opartą na wiedzy niż na społeczeństwo wiedzy. To drugie pojęcie zawiera w sobie pierwsze, ale obejmuje również szersze cele społeczne, kulturalne i polityczne, jakie stawia się jednostkom i społeczeństwom. Niektóre kraje (np. Dania, Finlandia, Szwecja, Norwegia) zrównoważyły odpowiednio te dwa podejścia i są już znacznie zaawansowane we wdrażaniu przyjętej koncepcji.

Na kształt polityki w dziedzinie niezawodowego kształcenia dorosłych mają również wpływ krajowe i/lub międzynarodowe raporty i krajowe/regionalne analizy potrzeb oraz wynikające z nich priorytety. Wśród czynników kształtujących politykę w tej dziedzinie można wymienić m.in.: wartości demokratyczne i ideały liberalne, trendy demograficzne, poziom wydajności pracy powiązany z poziomem kwalifikacji w społeczeństwie, wskaźniki bezrobocia, stwierdzone luki w ofercie kształcenia dorosłych, świadomość konieczności zajęcia się kwestią standardów w dziedzinie kształcenia i szkolenia, odsetek osób uczestniczących w kształceniu i szkoleniu, priorytetowe grupy docelowe, priorytetowe dziedziny kształcenia, znaczne różnice między poszczególnymi grupami społecznymi oraz – głównie w nowych państwach członkowskich – priorytety i kryteria finansowania przedsięwzięć z Europejskiego Funduszu Społecznego. Kluczowe czynniki kształtujące politykę w poszczególnych krajach przedstawiono w załączniku 3.

Niezawodowe kształcenie dorosłych stanowi najmniej uregulowaną część całego systemu edukacji. Tworzenie i realizacja polityki w dziedzinie niezawodowego kształcenia dorosłych zakłada udział wielu partnerów, m.in. ministerstw, władz regionalnych i lokalnych, partnerów społecznych, publicznych placówek oświatowych, organizacji pozarządowych i prywatnych podmiotów prowadzących kształcenie na zasadach komercyjnych, a wszyscy oni reprezentują często różne wartości, cele i podejścia. Zależnie od punktu widzenia, ta różnorodność stanowi „bogatą mozaikę” lub „bezładną mieszaninę”. Maksymalizacja inwestycji będzie niewątpliwie zależała od koordynacji i spójności w tworzeniu i realizacji polityki. Wprawdzie wydaje się, że władze centralne są świadome konieczności przeprowadzenia reform, aby osiągnąć ten cel, w niewielu krajach istnieją faktycznie ramy polityczne, prawne i administracyjne, które zapewniałyby odpowiednią koordynację i spójność.

Polityka państwa musi tworzyć warunki – prawne, administracyjne, finansowe i instytucjonalne, jak również dotyczące samego kształcenia, informacji, kwalifikacji i jakości – motywujące osoby dorosłe do podejmowania nauki¹¹. Politykę w dziedzinie niezawodowego kształcenia dorosłych należy również wytyczać w kontekście polityk dotyczących wielu innych dziedzin, m.in. zatrudnienia, zdrowia, szkolenia i opieki społecznej. Za równorzędnych partnerów w tym procesie uznaje się coraz częściej partnerów społecznych i społeczeństwo obywatelskie, a ich uczestnictwo ma różne formy – od konsultacji do udziału w formalnych strukturach na szczeblu krajowym i/lub regionalnym. Partnerzy społeczni wywierają również wpływ na całościową politykę w dziedzinie kształcenia dorosłych poprzez negocjowanie umów zbiorowych.

Efektywne ramy polityczne stanowią „dźwignię” ilościowego i jakościowego rozwoju kształcenia dorosłych. W tym miejscu należy jednak wymienić następujące najważniejsze ograniczenia, które utrudniają tworzenie polityki w całej Europie: brak szczególnego nacisku na promowanie kształcenia dorosłych, rozproszenie prac związanych z tworzeniem polityki w wielu resortach, ograniczone środki na realizację polityki w szerszej skali oraz ograniczony zakres działań w zakresie monitorowania i oceny realizacji polityki.

W Komunikacie „*Urzeczywistnianie idei tworzenia europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie*” partnerska współpraca między różnymi instytucjami i grupami zainteresowanymi kształceniem dorosłych uznana została za kluczowy element uczenia się przez całe życie. W okresowej ocenie realizacji Agendy Lizbońskiej¹² wezwano do zwrócenia większej uwagi na wzajemną zależność różnych zjawisk i tworzenia polityk, które uwzględniają wiele różnych zagadnień ekonomicznych i społecznych – a w szczególności polityk, które promują wiedzę i uczenie się obok tworzenia warunków wyzwalających przedsiębiorczość społeczeństwa i elastyczności rynku pracy. Również w najnowszym raporcie podsumowującym postępy w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”¹³ podkreśla się kluczowe znaczenie koordynacji i spójności, a równocześnie odnotowuje z ubolewaniem, że „takie formy zarządzania nie są szeroko rozpowszechnione”.

Niemniej jednak z materiałów krajowych wynika, że w szeregu krajów zmierza się wyraźnie do zapewnienia koordynacji i spójności w zakresie struktur kształcenia dorosłych, zarządzania, oferty i kwalifikacji. W związku z tym tworzy się odpowiednie ramy współpracy między różnymi resortami, różnymi instytucjami i różnymi organizacjami na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym. Podejmowane działania świadczą o tym, że zmierza się do opracowania w sposób usystematyzowany polityki ponadsektorowej z myślą o stworzeniu całościowego systemu uczenia się przez całe życie. Wśród takich działań można wymienić m.in. opracowywanie dokumentów przedstawiających politykę (np. na Łotwie), narodowych planów działań (np. w Republice Czeskiej, na Litwie, w Holandii i Austrii), strategicznych planów (np. w Słowenii), narodowych strategii (np. w Bułgarii, Republice Czeskiej, Niemczech, Włoszech, na Litwie i Węgrzech, w Austrii, Polsce, Portugalii i Szwecji) i ramowych struktur kwalifikacji (np. w Irlandii i Zjednoczonym Królestwie).

¹¹ H.C. Jones (2005), „*Lifelong Learning in the European Union: whither the Lisbon Strategy?*” (Uczenie się przez całe życie w Unii Europejskiej: Dokąd zmierza Strategia Lizbońska?), *European Journal of Education*, tom 40, nr 3, 2005.

¹² Komisja Europejska (2005), Komunikat na wiosenne posiedzenie Rady Europejskiej, COM (2005) 24, *Mid-term Review of the Lisbon Agenda – Working together for growth and jobs: a new start for the Lisbon strategy* (Okresowa ocena realizacji Agendy Lizbońskiej - Pracując wspólnie na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – Nowy początek Strategii Lizbońskiej); http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf

¹³ „*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny cząstkowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”. Dokument Rady 2006/c79/01, str. 8; http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

Uwarunkowania prawne

Większość krajów nie posiada jednego aktu prawnego regulującego kwestie związane z niezawodowym kształceniem dorosłych. Uregulowania prawne promujące kształcenie dorosłych są włączone do różnych ustaw, zarządzeń i ministerialnych rozporządzeń. Przepisy te można znaleźć w ogólnej legislacji dotyczącej edukacji, legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego, systemów kwalifikacji, zapewniania jakości, zatrudnienia, opieki społecznej czy zdrowia. Takie rozwiązanie legislacyjne można uznać za pozytywne lub negatywne; pozytywne – jeśli jest efektem systemowego podejścia do kształcenia dorosłych jako kluczowego elementu całego systemu edukacji, a negatywne – jeśli wynika z tego, że kształcenie dorosłych jest jedynie „doczepione” do ogólnej legislacji dotyczącej edukacji. Brak specjalnych kompleksowych uregulowań prawnych dotyczących kształcenia dorosłych powoduje, że ten obszar edukacji jest narażony na różne negatywne konsekwencje, zwłaszcza w sytuacji ograniczeń budżetowych. Jeżeli samo prowadzenie kształcenia dorosłych, pomoc materialna i inne formy wsparcia dla dorosłych zachęcające do ponownego podjęcia i/lub kontynuowania nauki – a także, co istotne, *uprawnienia* do korzystania z dofinansowywanych form kształcenia – nie są zagwarantowane prawem, cięcia budżetowe dokonywane przez władze centralne i regionalne dotykają często w pierwszej kolejności kształcenia dorosłych.

Zmiany, jakie miały ostatnio miejsce, jeśli chodzi o specjalne przepisy dotyczące niezawodowego kształcenia dorosłych, wskazują na szereg trendów we wszystkich badanych krajach. Większość regulacji prawnych przewiduje rozwiązania wyraźnie ukierunkowane na koordynację, spójność, a nawet integrację polityk, struktur, finansowania, oferty kształcenia i kwalifikacji. Z materiałów krajowych nie zawsze wynika jasno, czy przepisy dotyczące kształcenia dorosłych odnoszą się do zawodowego czy niezawodowego kształcenia dorosłych bądź też obydwu tych obszarów. Ponadto nie zawsze jest jasne, czy przepisy dotyczące tego, co stanowi niewątpliwie edukację dorosłych, odnoszą się do kształcenia formalnego czy pozaformalnego, choć na ogół chodzi raczej o ten pierwszy obszar, ponieważ w większości badanych krajów pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych jest w niewielkim zakresie uregulowane przepisami.

W większości krajów wprowadzono specjalne przepisy lub inne ogólnokrajowe rozwiązania dotyczące formalnego i/lub pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych (np. w trzech Wspólnotach Belgii, Republice Czeskiej, Danii, Niemczech, Estonii, Grecji, Hiszpanii, Francji, na Litwie, w Luksemburgu, na Węgrzech, w Holandii, Polsce, Portugalii, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii). W wielu krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych jest uregulowane w ogólnej legislacji dotyczącej systemu edukacji oraz specjalnych przepisach dotyczących szkolnictwa wyższego, kształcenia otwartego, kwalifikacji i jakości. W kilku krajach (np. Danii, Włoszech, Holandii (wyłącznie w odniesieniu do kształcenia formalnego), Rumunii, Finlandii i Szwecji) uchwalono przepisy obejmujące wszystkie aspekty kształcenia dorosłych. W nielicznych krajach (np. w Danii, na Łotwie, w Szwecji i Norwegii) wprowadzono specjalne przepisy dotyczące pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych lub tzw. edukacji liberalnej (ang. *liberal education*).

Uwarunkowania administracyjne

Struktury administracyjne w danym kraju mają zasadnicze znaczenie dla zapewnienia koordynacji i spójności w zakresie, jaki jest niezbędny, aby świadczyć dobrej jakości usługi, zapobiegać częściowemu pokrywaniu się i dublowaniu podejmowanych działań oraz unikać sytuacji powodujących dezorientację wśród uczących się osób i organizatorów kształcenia.

W celu zapewnienia całościowej koordynacji i spójności w dziedzinie formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych przyjmuje się najczęściej dwa następujące rozwiązania administracyjne: koordynacja na poziomie władz centralnych i/lub regionalnych i decentralizacja.

W większości krajów nie ma na ogół jednego ministerstwa, które samodzielnie odpowiadałoby za kształcenie dorosłych. Za tworzenie polityki i organizację formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych może odpowiadać samo ministerstwo edukacji lub ministerstwo edukacji wspólnie z ministerstwem pracy. Z kolei zapewnienie środków na utrzymanie osobom, które podejmują naukę, należy często do zadań ministerstwa odpowiedzialnego za sprawy socjalne. W przypadku pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych kluczową rolę odgrywają inne ministerstwa niż ministerstwo edukacji, jeżeli przyznawanie ogólnych dotacji na działalność placówek prowadzących pozaformalne kształcenie dorosłych nie jest powszechnie stosowaną praktyką (jak np. w Irlandii, Hiszpanii i Portugalii). Starając się zapobiec ewentualnemu rozproszeniu i dublowaniu się działań oraz zmierzając do stworzenia całościowego systemu uczenia się przez całe życie, wiele krajów wprowadziło modele współdziałania za pośrednictwem szeregu konkretnych międzyresortowych struktur i mechanizmów, które mają sprzyjać koordynacji, a w ten sposób przyczynić się do maksymalnego zwiększenia nakładów na kształcenie dorosłych. To zjawisko, polegające na przyjęciu systemowego podejścia do kształcenia i szkolenia dorosłych w ramach szerszego systemu edukacji zostało określone przez Portugalię jako „wyraźnie widoczny zwrot w kierunku połączenia systemów edukacji i kształcenia/szkolenia zawodowego”.

W badanych krajach coraz większy nacisk kładzie się na zasadę subsydiarności, zgodnie z którą uprawnienia do podejmowania decyzji posiadają te organy władz, które są ulokowane jak najbliżej organizatorów kształcenia. Powszechnie uznaje się, że kluczowa strategia umożliwiająca prowadzenie kształcenia dorosłych w sposób skoordynowany i spójny polega na ustanawianiu struktur administracyjnych, które wspierają przekazywanie odpowiedzialności za tworzenie i realizację polityki organom władz poniżej szczebla centralnego. Uważa się, że decentralizacja zwiększa wydajność i efektywność poprzez przekazywanie uprawnień do podejmowania decyzji tym szczeblom, na których polityka będzie realizowana, oraz poprzez zapewnienie sponsorom i organizatorom kształcenia większej autonomii w podejmowaniu wspólnych działań w celu rozpoznania i zaspokojenia lokalnych potrzeb. Decentralizację można również uznać za przejaw coraz większego zaangażowania władz centralnych w zarządzanie efektywnością i efektami w odróżnieniu od administrowania i kontroli [procesów].

W badanych krajach występują najczęściej dwie następujące formy decentralizacji:

- *wspólne ponoszenie odpowiedzialności* – władze centralne odpowiadają za tworzenie i realizację polityki wspólnie z władzami regionalnymi i lokalnymi (np. w Bułgarii, Republice Czeskiej, Danii, Holandii, Polsce, Portugalii, Rumunii, Finlandii i Szwecji);
- *decentralizacja federacyjna/przekazanie odpowiedzialności* – odpowiedzialność za tworzenie i realizację polityki przekazuje się członkom federacji, natomiast władze centralne mogą wytyczać pewne ogólnokrajowe cele (jak np. w Belgii, Niemczech i Austrii).

W szeregu krajów przyjęto rozwiązania administracyjne wykraczające poza powyższe dwa główne modele lub rozwiązania pośrednie. Na przykład w Hiszpanii władze centralne określają ramy kształcenia dorosłych, a każda Wspólnota Autonomiczna sama decyduje o tym, jak uszczegółowić tę ogólną koncepcję lub wdrażać ją w ramach posiadanej autonomii. Ten system nie odpowiada dokładnie modelowi wspólnego ponoszenia odpowiedzialności ani decentralizacji federacyjnej. Rząd Zjednoczonego Królestwa przekazał część swych uprawnień, w tym m.in. odpowiedzialność za edukację, zdecentralizowanej administracji w Walii, Szkocji i (po rozpoczęciu działalności przez odpowiednie organy) Irlandii Północnej, zatrzymując uprawnienia legislacyjne dotyczące edukacji w Anglii. Odpowiedzialność za tworzenie i realizację polityki ponoszą wspólnie te organy administracji oraz władze lokalne.

W kilku krajach odpowiedzialność za niezawodowe kształcenie dorosłych przekazano gminom lub innym organom władz lokalnych. Władze centralne zatrzymały odpowiedzialność za część lub całość działań związanych z tworzeniem polityki, wytyczaniem ogólnokrajowych celów i zapewnianiem

jakości, a władze lokalne na szczeblu gminy lub powiatu zajmują się koordynacją kształcenia dorosłych. W Danii, na przykład, w ramach reformy kształcenia dorosłych w 2001 r. odpowiedzialność za kształcenie dorosłych została podzielona między państwo, władze regionalne i lokalne. W Portugalii, Finlandii, Szwecji i Norwegii gminy wdrażają politykę dotyczącą kształcenia dorosłych. Na Węgrzech Ustawa o kształceniu dorosłych z 2001 r. zwiększyła rolę regionów w dziedzinie kształcenia dorosłych. We Francji regiony i gminy uczestniczą w kształceniu dorosłych bezpośrednio poprzez promowanie różnych form działania lub pośrednio poprzez finansowanie istniejących organizacji i stowarzyszeń. W Grecji zdecentralizowano działania Sekretariatu Generalnego ds. Kształcenia Dorosłych (*Adult Education General Secretariat*). Z kolei w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Szkocji) do zadań lokalnych władz edukacyjnych (stanowiących część władz lokalnych) należy zapewnianie odpowiednich warunków do prowadzenia kształcenia dorosłych w zakresie wykraczającym poza sferę działalności *further education colleges** – na ogół pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, które nie prowadzi do uzyskania formalnego świadectwa.

Analogiczne zmiany mają miejsce w systemach federacyjnych. W Austrii przekazuje się coraz większą odpowiedzialność na szczebel regionalny, a równocześnie zwiększa się środki przyznawane Landom na kształcenie dorosłych. W Belgii zakres zadań gmin obejmuje sprawy kulturalne, edukację i kwestie związane z językiem. W Niemczech działalność państwa w dziedzinie kształcenia ustawicznego ogranicza się do ustanawiania zasad i wydawania przepisów dotyczących organizacji i finansowania kształcenia dorosłych. Takie zasady i unormowania prawne są zapisane w legislacji rządu federalnego i Landów. Przepisy przyjmowane przez państwo mają na celu tworzenie ogólnych warunków do tego, by kształcenie ustawiczne wносиło optymalny wkład w uczenie się przez całe życie.

W szeregu krajów na szczeblu krajowym/regionalnym tworzy się organy odpowiedzialne za koordynację niezawodowego kształcenia dorosłych – przykłady przedstawiono w załączniku 4. Swoich przedstawicieli w takich organach mają różne instytucje i grupy zainteresowane kształceniem dorosłych, m.in. ministerstwa, partnerzy społeczni, organizatorzy kształcenia finansowani przez państwo, uczące się osoby oraz organizacje pozarządowe zajmujące się kształceniem dorosłych, zwłaszcza niezawodowym kształceniem dorosłych, a ich celem jest zwiększenie uczestnictwa w kształceniu dorosłych i podniesienie jego jakości poprzez zapewnienie współpracy wielu różnych partnerów. Na ogół organy te reprezentują obszar kształcenia/szkolenia zawodowego lub niezawodowego kształcenia dorosłych bądź obydwa te obszary. Ich zadaniem jest tworzenie, realizacja i koordynacja polityki i/lub doradztwo w zakresie polityki. Zależnie od swego statusu i zakresu autonomii organy te mogą zajmować się wytyczaniem celów, mobilizowaniem środków, motywowaniem osób dorosłych do nauki, koordynacją spraw związanych z kwalifikacjami lub promowaniem jakości.

Na przykład w Niemczech Federalne Ministerstwo Edukacji uruchomiło w 1987 r. „Kampanię wspólnych działań na rzecz kształcenia ustawicznego” (*Concerted Action Campaign for Continuing Education*), stanowiącą platformę wymiany informacji i współpracy pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi – zarówno instytucjami i placówkami publicznymi, jak i podmiotami niefinansowanymi przez państwo – które działają w obszarze kształcenia ustawicznego. W lipcu 2004 r. Federacja i Landy przyjęły wspólną ogólnokrajową strategię uczenia się przez całe życie. Strategia ta miała przedstawić, w jaki sposób można zachęcać do nauki wszystkich obywateli w każdym wieku i na każdym etapie życia oraz wspierać przewidziane dla nich formy kształcenia; takie działania podejmuje się w różnych miejscach, a kształcenie prowadzi się w różnych formach. Strategia koncentruje się na różnych fazach życia człowieka, od wczesnego dzieciństwa do wieku podeszłego, oraz kluczowych elementach uczenia się przez całe życie. W tych ramach należy opracować realistyczne długofalowe plany, które mają opierać się na istniejących strukturach, działaniach i doświadczeniach w dziedzinie kształcenia oraz wytyczać ramy dla uczenia się przez całe życie, które są elastyczne i zapewniają możliwość

* Placówki prowadzące kształcenie na poziomie szkolnictwa średniego dla osób, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego – przyp. tłum.

niezbędnego ciągłego ich doskonalenia. W strategii wymienia się następujące obszary, na których powinny skoncentrować się dalsze działania: uwzględnienie uczenia się nieformalnego, samodzielne kierowanie nauką przez samych uczących się, rozwój kompetencji, współpraca w ramach sieci, modularyzacja programów, poradnictwo edukacyjne, nowa kultura uczenia się/upowszechnianie kształcenia i równy dostęp.

Realizowany przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Nauki program „Uczące się regiony – wsparcie dla sieci” (*Learning Regions – providing support for networks*) promuje współpracę regionalną i tworzenie sieci regionalnych. Celem tego programu jest doprowadzenie do współpracy instytucji, organizacji i osób odgrywających istotną rolę w różnych sektorach edukacji w celu wspólnego przygotowywania nowych ofert w dziedzinie uczenia się przez całe życie w zakresie wyznaczonym przez ogólnokrajową strategię. Uczestnikami są m.in.:

- szkoły ogólnokształcące i zawodowe, uczelnie, agencje przyznające fundusze, placówki prowadzące kształcenie w formach pozaszkolnych, szkolenia poza miejscem pracy i wspólne szkolenia dla kilku zakładów pracy, związki zawodowe i organizacje przemysłowe prowadzące szkolenia, ośrodki kształcenia dorosłych, prowadzone przez kościoły agencje, które finansują działalność oświatową, podmioty prowadzące działalność oświatową na zasadach komercyjnych i inne placówki oświatowe;
- firmy, izby handlu/przemysłu i organizacje wspierające rozwój biznesu;
- instytucje zajmujące się doradztwem edukacyjnym, władze odpowiedzialne za sprawy młodzieży, urzędy zatrudnienia i inne instytucje państwowe;
- placówki kulturalne i zajmujące się problematyką społeczno-kulturalną;
- nauczyciele i uczące się osoby.

Koordinacja i stowarzyszenia w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Program działań służących zapewnieniu koordynacji i spójności, który jest, jak widać, realizowany w dziedzinie formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, nie zawsze obejmuje kształcenie pozaformalne. W wielu krajach środki na pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych pochodzą z szeregu ministerstw, m.in. zdrowia, opieki społecznej, rozwoju społeczności lokalnych i rolnictwa, a na ogół niewiele wskazuje na to, aby starano się zapewnić koordynację czy spójność. Można jednak znaleźć kilka przykładów rozwiązań służących koordynacji w dziedzinie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Na przykład, w Belgii (wszystkich trzech Wspólnotach) za politykę w dziedzinie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych odpowiada Departament Kultury. Uznaje się, że zasadniczą rolę w promowaniu uczestnictwa w życiu demokratycznym i wzmacnianiu spójności społecznej odgrywają organizatorzy kształcenia pozaformalnego. We Wspólnocie Flamandzkiej wydano 4 kwietnia 2003 r. zarządzenie, którego celem była restrukturyzacja tego sektora oraz poprawa koordynacji i zwiększenie przejrzystości działań prowadzonych przez wielu różnych organizatorów kształcenia. Działalność organizacji pozarządowych prowadzących kształcenie we Wspólnocie Flamandzkiej jest koordynowana przez SOCIUS, dofinansowywane z środków publicznych centrum informacji o działalności społeczno-kulturalnej.

W Finlandii w ramach programu na rzecz uczestnictwa obywateli, stanowiącego element polityki, oceniono niedawno zdolność społeczeństwa obywatelskiego do radzenia sobie z wymogami współczesnego życia. Na tej podstawie wzmocniona zostanie rola uczenia się przez całe życie – które wspiera aktywność obywatelską i uczestnictwo w życiu demokratycznym – w szkołach, kształceniu dorosłych oraz działalności społecznej i politycznej.

W wielu krajach organizatorzy pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych stworzyli ogólnokrajowe stowarzyszenia przedstawicielskie i sieci, które są często finansowane przez władze krajowe, regionalne i/lub lokalne. Te stowarzyszenia i sieci biorą udział w tworzeniu polityki na

szczeblu krajowym i regionalnym, organizują imprezy krajowe i regionalne, prowadzą szkolenia dla organizatorów kształcenia i nauczycieli, zajmują się promowaniem jakości kształcenia, opracowują materiały, prowadzą badania i uczestniczą w europejskich projektach współpracy, głównie w ramach Akcji Grundtvig. W Estonii, na przykład, rozdzielaniem środków publicznych, które przyznaje się corocznie na pozaformalne kształcenie dorosłych, zajmuje się Estońskie Stowarzyszenie na rzecz Pozaformalnego Kształcenia Dorosłych (*Estonian Non-Formal Adult Education Association*), zrzeszające ponad 70 organizatorów kształcenia w Estonii.

Wiele stowarzyszeń i sieci należy do Europejskiego Stowarzyszenia na Rzecz Kształcenia Dorosłych (*European Association for the Education of Adults, EAEA*), a część z nich jest członkami Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Więziennej (*European Prison Education Association*) i Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Badań na temat Edukacji Dorosłych (*European Adult Education Research Association, ESREA*). Przykładowe krajowe/regionalne stowarzyszenia podano w załączniku 5.

2. FINANSOWANIE

Od roku 2000 Komisja Europejska opublikowała szereg dokumentów, które koncentrują się na kwestii finansowania kształcenia i szkoleń w państwach członkowskich. W „*Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie*”¹⁴ (2000) wzywa się państwa członkowskie do znacznego zwiększenia nakładów na uczenie się przez całe życie. W Komunikacie Komisji z 2003¹⁵ wzywa się je do zwiększenia i podniesienia efektywności nakładów na kształcenie i szkolenia. Z kolei w raporcie z okresowej oceny postępów w kierunku osiągnięcia celów lizbońskich¹⁶ wzywa się państwa członkowskie do tego, aby niezwłocznie stworzyły warunki do bardziej efektywnego i wydajnego inwestowania w rozwój zasobów ludzkich.

W kontekście finansowania kształcenia dorosłych przez państwo, władze publiczne powinny zająć się kwestią równowagi – i ewentualnego braku równowagi – pomiędzy kilkoma kluczowymi aspektami. Po pierwsze, w przypadku niezawodowego kształcenia dorosłych, które nie jest *bezpośrednio* powiązane z rynkiem pracy, zasadnicze znaczenie ma równowaga pomiędzy finansowaniem rozwoju zasobów ludzkich (ze względów ekonomicznych) a finansowaniem działań określanych jako rozwój potencjału ludzkiego (ze względów pozaekonomicznych). Teoretycznie większość krajów popiera działania w obydwu tych kierunkach, ale w praktyce większość środków przeznacza się na kształcenie dorosłych bezpośrednio powiązane z potrzebami rynku pracy. Istotne znaczenie ma również zrównoważone finansowanie „strony podaży” i „strony popytu”. Koncepcja uczenia się przez całe życie zakłada przesunięcie punktu ciężkości ze „strony podaży” w kształceniu dorosłych na „stronę popytu”. Innymi słowy, centralną pozycję w kształceniu dorosłych zajmują sami dorośli, a przejawem tej zmiany może być wprowadzanie mechanizmów finansowania „strony podaży”, których celem jest stymulowanie inwestycji ze strony przedsiębiorstw i indywidualnych osób.

Konieczne jest zrównoważenie wsparcia na rzecz stosunkowo niewielkiej liczby osób o wyższych kwalifikacjach i wsparcia na rzecz większej liczby osób o niskich kwalifikacjach. Uczestnictwo w kształceniu dorosłych może być obosieczną bronią, która pogłębia nierówności pod względem wykształcenia z powodu tzw. „efektu Mateusza”¹⁷ – zgodnie z tą koncepcją prawdopodobieństwo podjęcia nauki po ukończeniu kształcenia poprzedzającego wejście na rynek pracy jest największe w przypadku osób o najwyższym poziomie wykształcenia. Jeżeli władze publiczne przeznaczają zbyt małe środki na kształcenie dorosłych, w najgorszej sytuacji znajdują się najczęściej osoby o niskich kwalifikacjach.

Należy także zrównoważyć nakłady na kształcenie dorosłych traktowane jako mechanizm podnoszenia wydajności pracy i kształcenie dorosłych jako mechanizm redystrybucji i zapewniania sprawiedliwości społecznej – chodzi tu o zrównoważenie celów ekonomicznych i pozaekonomicznych. I wreszcie, kluczowe znaczenie ma również kwestia równowagi pomiędzy wielkością nakładów na kształcenie dorosłych ze strony różnych zainteresowanych grup. W wielu krajach (np. Danii i Niemczech) analizuje się różne rozwiązania, które zachęciłyby zainteresowane strony do współfinansowania kształcenia dorosłych, aby w ten sposób rozłożyć koszty i ryzyko związane z takimi inwestycjami.

¹⁴ Komisja Europejska (2000), Dokument roboczy Komisji, „*A Memorandum on Lifelong Learning*” (Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie), SEC (2000) 1832, str. 12; <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memoen.pdf>

¹⁵ Komisja Europejska (2003), Komunikat Komisji „*Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*” (Efektywne inwestowanie w edukację i szkolenia: imperatyw dla Europy), COM (2002) 779/wersja ostateczna; http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0779en01.pdf

¹⁶ Komisja Europejska (2005), Komunikat na wiosenne posiedzenie Rady Europejskiej, COM (2005) 24, *Mid-term Review of the Lisbon Agenda – Working together for growth and jobs: a new start for the Lisbon strategy* (Okresowa ocena realizacji Agendy Lizbońskiej - Pracując wspólnie na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – Nowy początek Strategii Lizbońskiej), http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_en.pdf

¹⁷ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2003), „*Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*” (Co kryje się za retoryką – polityka i praktyki w dziedzinie kształcenia dorosłych), Paryż, str. 116.

Środki na niezawodowe kształcenie dorosłych pochodzą z wielu różnych źródeł: władz publicznych, przedsiębiorstw, organizacji pozarządowych¹⁸, w tym organizacji społecznych, oraz indywidualnych osób. Powszechnie uznaje się, że państwo powinno odgrywać istotniejszą rolę, wykraczając poza ogólne sterowanie, zarządzanie i koordynację, i interweniować za pomocą środków publicznych w przypadku, gdy rynek nie może zagwarantować możliwości kształcenia tym osobom dorosłym, które są najbardziej zagrożone bezrobociem i wykluczeniem społecznym. Takie interwencje pełnią funkcję mechanizmów redystrybucji środków na cele edukacyjne i zapewniania sprawiedliwości społecznej w ramach niezawodowego kształcenia dorosłych jako przedmiotu polityki społecznej. Koncentrują się one głównie na kształceniu kompensacyjnym, które ma stworzyć osobom dorosłym „drugą szansę” ukończenia kształcenia obowiązkowego lub zdobycia kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia, oraz na alfabetyzacji i kształceniu na poziomie elementarnym dla najbardziej zagrożonych grup.

Z materiałów krajowych wynika, że poziom zaangażowania władz publicznych w niezawodowe kształcenie dorosłych oraz poziom nakładów publicznych na ten obszar kształcenia są zróżnicowane w poszczególnych krajach. W niektórych krajach (np. Niemczech) kształcenie dorosłych we wszystkich formach jest w przeważającej mierze prowadzone przez podmioty prywatne, natomiast w innych krajach (np. Danii, Finlandii i Szwecji) znaczną część środków na kształcenie dorosłych, zwłaszcza osób defaworyzowanych, przekazują władze publiczne. W Norwegii niezawodowe kształcenie dorosłych finansują zarówno władze publiczne, jak i podmioty prywatne.

Finansowanie formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

W badanych krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych finansuje się z środków publicznych w trzech następujących formach:

- transfery z budżetu władz centralnych do budżetów władz na niższych poziomach,
- transfery z budżetu władz centralnych bezpośrednio do organizatorów kształcenia,
- transfery służące stymulowaniu popytu za pomocą bezpośredniego lub pośredniego wsparcia finansowego dla indywidualnych osób poprzez szereg różnych mechanizmów.

Większość badanych krajów finansuje formalne niezawodowe kształcenie dorosłych poprzez finansowanie lub dotowanie władz regionalnych/lokalnych, które z kolei przekazują środki na finansowanie „strony podaży” bezpośrednio do organizatorów kształcenia. W mniejszej liczbie krajów (np. w Irlandii, na Cyprze i Malcie, w Portugalii, Słowenii, Słowacji, Islandii i Lichtensteinie) władze centralne finansują bezpośrednio organizatorów kształcenia. W sytuacji ograniczeń finansowych środki publiczne przeznacza się na ogół na wspieranie udziału priorytetowych grup docelowych w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych w pełnym lub niepełnym wymiarze. Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych nie wymaga przeważnie dużych nakładów, ponieważ wielu uczestników może uczęszczać na zajęcia w formach szkolnych razem z młodzieżą, bądź na zajęcia prowadzone w systemie zmianowym, wieczorowym czy zaocznym. Z uwagi na to, że formalne niezawodowe kształcenie dorosłych pełni rolę mechanizmu „kompensacji” i redystrybucji, większość uczestników nie ponosi opłat za kształcenie, jeżeli podejmuje naukę w celu podniesienia swego poziomu wykształcenia. Na przykład w Danii finansowanie kształcenia dorosłych z środków publicznych koncentruje się na osobach o niskim poziomie wykształcenia. Osoby posiadające kwalifikacje na wyższym poziomie muszą częściej finansować swoje kształcenie z własnych środków i kształcić się w czasie wolnym. Na Litwie, na przykład, kształcenie jest bezpłatne dla wszystkich uczestników, którzy chcą zdobyć wykształcenie na poziomie szkoły podstawowej, średniej I stopnia lub średniej II stopnia. We wszystkich badanych krajach finansuje się również „stronę popytu”,

¹⁸ Organizacja pozarządowa – organizacja uznawana przez władze publiczne za organizację pozarządową i niedochodową w sensie statusu prawnego i podatkowego.

przyznając wsparcie indywidualnym osobom, aby w ten sposób stymulować popyt na kształcenie (zob.: załącznik 6).

W kontekście celów kształcenia dorosłych, stosowanie systemów zdecentralizowanego finansowania powoduje konieczność rozważenia przez władze centralne kwestii związanych z odpowiedzialnością władz regionalnych/lokalnych za jakość kształcenia.

Finansowanie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych zostało określone jako obszar charakteryzujący się „znacznym rozproszeniem i niewielkim stopniem instytucjonalizacji”, w którym nie dokumentuje się dokładnie poziomu nakładów publicznych na kształcenie prowadzone przez organizacje pozarządowe¹⁹. Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych, które odbywa się w publicznych placówkach kształcenia formalnego i – częściej – poza tymi placówkami w wielu różnych organizacjach pozarządowych, działa zwykle na zasadzie samofinansowania. Z wyjątkiem osób należących do grup społecznie lub ekonomicznie upośledzonych, które otrzymują na ogół wsparcie od państwa, lub takich podmiotów prywatnych jak fundacje czy organizacje charytatywne, większość osób pokrywa w całości lub częściowo koszty swej nauki w ramach pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, nauki podejmowanej ze względów związanych z rozwojem społecznym, kulturalnym, politycznym i indywidualnym.

Finansowanie z środków publicznych pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych prowadzonego poza placówkami edukacji formalnej w różnych organizacjach pozarządowych, m.in. organizacjach społecznych, jest „złożonym zjawiskiem”²⁰, a rozwiązania istniejące w tym zakresie w całej Europie są znacznie zróżnicowane. Coraz wyraźniej dostrzega się, że organizacje pozarządowe mają do odegrania kluczową rolę w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych, które służy celom rozwoju indywidualnego i społecznego oraz zwiększaniu uczestnictwa obywateli w życiu demokratycznym i integracji społecznej. Kształcenie jest prowadzone przez bardzo wiele różnych podmiotów – od organizacji pozarządowych, które zajmują się wyłącznie kształceniem, do takich, dla których działalność oświatowa na rzecz ogółu społeczeństwa i/lub ich własnych członków stanowi jeden z obszarów ich szerszej działalności społecznej. Do tej pierwszej grupy należą duże i mające długoletnią tradycję placówki finansowane z środków publicznych w krajach skandynawskich, Niemczech i Austrii (ludowe szkoły średnie, stowarzyszenia oświatowe, obywatelskie koła dyskusyjne), których głównym zadaniem jest prowadzenie działalności oświatowej. Drugą grupę tworzą organizacje społeczne, dla których kształcenie dorosłych jest jednym z obszarów szerszej działalności społecznej (dotyczącej na przykład osób niepełnosprawnych, problematyki środowiska, zdrowia, imigracji, wymiaru sprawiedliwości i pokoju). Wśród tych różnych organizacji znajdują się i takie, których działalność jest finansowana wyłącznie z środków publicznych, organizacje o mieszanym systemie finansowania oraz organizacje, które działają wyłącznie na zasadzie samofinansowania.

Kraje skandynawskie podtrzymują swą wieloletnią tradycję pomocy państwa i wprowadzają w 2006 r. bardziej urozmaicone rozwiązania w tym zakresie, natomiast władze w południowej i wschodniej Europie przekazują organizacjom pozarządowym środki na finansowanie konkretnych projektów. W większości badanych krajów regułą jest finansowanie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych z wielu różnych źródeł – z budżetu państwa, źródeł pozabudżetowych i prywatnych, ze środków organizacji charytatywnych oraz przez samych uczestników.

¹⁹ B. Bélanger i B. Bochynek we współpracy z K-O Farr (2000), *„The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study”* (Finansowanie kształcenia dorosłych w społeczeństwie obywatelskim: badania europejskie), Hamburg, Instytut ds. Edukacji UNESCO, str. 142-143.

²⁰ B. Bélanger i B. Bochynek we współpracy z K-O Farr (2000), *„The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study”* (Finansowanie kształcenia dorosłych w społeczeństwie obywatelskim: badania europejskie), Hamburg, Instytut ds. Edukacji UNESCO, str. 133.

Nie jest zaskakujące, że sytuacja ta ma swoje dobre i złe strony z każdego punktu widzenia. Plusem jest to, że organizacjom pozarządowym łatwiej jest utrzymać niezależność ideologiczną od swych sponsorów w szerokim kontekście odpowiedzialności za środki publiczne i z innych źródeł. Minusem może być natomiast presja, aby „podążać za środkami”, co z kolei może powodować odejście od misji organizacji i jej wypaczenie. Sytuacja ta może także wywoływać poczucie niepewności co do ciągłości finansowania, zwłaszcza gdy organizator kształcenia nie otrzymuje formalnie zakontraktowanej corocznej dotacji na działalność oświatową. Może również nastąpić spadek wydajności ze względu na to, że organizacja poświęca wiele czasu na przygotowanie wniosków o fundusze i sprawozdań z wydatkowania funduszy dla sponsorów. Ponadto system finansowania z różnych źródeł nie jest przejrzysty, a różni sponsorzy stosują różne procedury rozliczania funduszy. Przykładowe mechanizmy finansowania pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych zostały przedstawione w załączniku 7.

W poszczególnych krajach istnieją różne przesłanki finansowania przez państwo udziału w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. Kraje skandynawskie wyraźnie starają się promować i wspierać działania na rzecz demokracji, integracji społecznej i spójności społecznej poprzez finansowanie lub dofinansowywanie na wysokim poziomie tzw. edukacji liberalnej dla dorosłych (ang. *liberal adult education*), jaką prowadzą ludowe szkoły średnie (w systemie dziennym i wyjazdowym), stowarzyszenia oświatowe i obywatelskie koła dyskusyjne. Powszechnie uznaje się, że organizacjom społecznym, które są zaangażowane w szerszą działalność społeczną i/lub pełnią funkcje przedstawicielskie, jest z natury rzeczy łatwiej niż placówkom edukacji formalnej dotrzeć do osób i grup „oddalonych” od edukacji formalnej czy pozaformalnej. W związku z tym w wielu krajach otrzymują one środki publiczne na prowadzenie kształcenia pozaformalnego dla określonych, często „zagrożonych”, grup docelowych; do takich grup należą m.in.: osoby mające trudności z pisanie i czytaniem, rodzice o niskim poziomie wykształcenia, osoby niepełnosprawne, osoby będące ofiarami przemocy w rodzinie, osoby starsze, członkowie mniejszości etnicznych, imigranci oraz takie najbardziej marginalizowane w społeczeństwie osoby, jak bezdomni i osoby nadużywające środków odurzających.

W Finlandii powołana przez ministerstwo edukacji Grupa robocza ds. finansowania pozaformalnego kształcenia dorosłych przedstawiła raport wiosną 2005 r., a w późniejszym okresie tego samego roku uchwalono przepisy oparte na wynikach prac tej grupy. Przepisy te wzmocniły ludowe szkoły średnie i nadały priorytetowe znaczenie edukacji obywatelskiej w działalności stowarzyszeń oświatowych. Zależnie od rodzaju placówki, organizatorzy pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w Finlandii otrzymują od władz publicznych środki na pokrycie od 57% do 65% swych kosztów.

W Danii niepubliczne placówki oświatowe mogą otrzymać środki publiczne, jeżeli spełniają kryteria dotyczące „upowszechniania oświaty” czy edukacji liberalnej w ramach kształcenia pozaformalnego, tj. swobody wyboru tematyki przez uczące się osoby, powszechnego dostępu do nauki i swobody wyboru nauczycieli.

Warto zauważyć, że w kilku krajach²¹ pojawiają się coraz większe naciski, aby zmniejszyć środki publiczne przewidziane na pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych. Ponadto w wielu nowych państwach członkowskich UE, gdzie rozwój gospodarek rynkowych i szybki rozwój społeczeństwa obywatelskiego wymaga od obywateli zdobywania nowej wiedzy i nowych umiejętności, możliwości prowadzenia pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych przez organizacje pozarządowe ogranicza brak środków. Na przykład w informacji na temat Słowenii stwierdza się, że „tego rodzaju kształcenie nie jest nadal odpowiednio systematycznie dofinansowywane”. Ciekawostką jest fakt, że od 2003 r. obywatele Litwy mieszkający w tym kraju

²¹ W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) przewiduje się, że większy wkład ze strony uczących się osób dorosłych w postaci opłat za naukę spowoduje w 2005 r. zmniejszenie liczby uczących się o ok. 300 000. Źródło: Zaktualizowane informacje o sytuacji w poszczególnych krajach, Protokoły ze spotkań Grupy Roboczej ds. Grundtviga, listopad 2005.

mają prawo wystąpić na koniec roku podatkowego do władz podatkowych o przekazanie do 2% ich podatku dochodowego placówkom prowadzącym pozaformalne i/lub formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, co pozwala tym placówkom uzyskać dodatkowe finansowanie.

Finansowanie „strony popytu” – środki dla indywidualnych osób

Dla wielu osób dorosłych, które rozważają możliwość podjęcia nauki, istotnym czynnikiem powstrzymującym od podjęcia takiej decyzji są ograniczenia finansowe. Dotyczy to w szczególności osób o niskich dochodach i niskim poziomie kwalifikacji. Wydaje się również, że koszty kształcenia przenosi się w coraz większej mierze na samych uczestników, z wyjątkiem określonych priorytetowych grup docelowych. W tym kontekście najistotniejszą „dźwignią” dla państwa na płaszczyźnie polityki są mechanizmy finansowe motywujące indywidualne osoby („stronę popytu”) do podjęcia nauki w pełnym lub niepełnym wymiarze.

Inwestowanie w kształcenie dorosłych jest ryzykownym przedsięwzięciem dla wszystkich zainteresowanych stron. Zmierzając do zrównoważenia i zmniejszenia ryzyka dla każdej z zainteresowanych stron, na wszystkich poziomach – międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym – coraz szerzej promuje się obecnie zasadę współfinansowania przez zainteresowane strony, zgodnie z którą ciężar takiej inwestycji bierze na siebie wspólnie jak największa liczba zainteresowanych. Dzięki coraz powszechniej opracowywanym strategiom finansowania ukierunkowanego na popyt, czasem w ramach umów zbiorowych (na przykład w Niemczech i Francji), powstało wiele modeli i formuł zachęt finansowych, które stymulują popyt na kształcenie dorosłych. W przypadku osób dorosłych z grup „zagrożonych” takie zachęty muszą być połączone z innymi formami wsparcia, np. poradnictwem, opieką nad dziećmi oraz pomocą w nauce służącą likwidowaniu barier strukturalnych, kulturowych, informacyjnych, związanych z predyspozycjami i określonymi sytuacjami życiowymi, które utrudniają udział w kształceniu, i niwelowaniu wszechobecnego „efektu Mateusza”.

Programy ukierunkowane na popyt mogą być finansowane przez władze publiczne (centralne, regionalne, lokalne), partnerów społecznych (włącznie z przedsiębiorstwami) lub na zasadzie mieszanego finansowania i przewidywać powszechny lub ograniczony dostęp. Dzięki temu, że środki kieruje się bezpośrednio do uczących się osób, a nie do organizatorów kształcenia, beneficjenci mogą indywidualnie wybierać formę czy dziedzinę kształcenia; istnieją tu jednak pewne ograniczenia, m.in. takie, że niemal wszystkie rozwiązania przewidujące zachęty finansowe dotyczą formalnego kształcenia dorosłych (a głównie kształcenia zawodowego). Finansowanie „strony popytu” zasadza się na przekonaniu, że człowiek potrafi sam podejmować właściwe decyzje w sprawie swego kształcenia.

Zachęty finansowe: aktywne metody stymulowania popytu

Część zachęt przewidzianych dla „strony popytu” to metody pasywne, polegające na uznawaniu poniesionych już kosztów, natomiast inne mają charakter aktywny, ponieważ służą stymulowaniu popytu. Do pierwszej grupy należą ulgi podatkowe, a druga grupa obejmuje różne rozwiązania – od ogólnych świadczeń socjalnych, m.in. zapewniania środków na utrzymanie, zasiłków na dziecko/zasiłków rodzinnych, dodatków na opiekę nad dzieckiem, dodatków mieszkaniowych i refundacji kosztów przejazdów, do specjalnych form pomocy materialnej na pokrycie kosztów nauki w postaci pożyczek, dotacji, dodatków na szkolenie, stypendiów na kształcenie, bonów szkoleniowych czy indywidualnych kont edukacyjnych. Metody aktywne mają na celu stymulowanie uczestnictwa dorosłych w kształceniu i przewidują różne formy pomocy, które podsumowano poniżej.

Zachowanie świadczeń finansowych poprzez zamianę zasiłku socjalnego na zasiłek szkoleniowy, obliczany na podstawie wysokości zasiłków dla bezrobotnych, to metoda stosowana z powodzeniem w ramach „Inicjatywy na rzecz kształcenia dorosłych 1997-2002” (*Adult Education Initiative 1997-2002*) w Szwecji i realizowanego aktualnie w Irlandii programu „Możliwości kształcenia zawodowego” (*Vocational Training Opportunities Scheme*) (programu kształcenia „drugiej szansy”). Wraz z zasiłkami

szkoleniowymi przyznaje się na ogół zasiłki rodzinne, dodatki na opiekę nad dzieckiem, dodatki refundujące koszty przejazdów, dodatki mieszkaniowe i inne.

Indywidualne stypendia/dotacje szkoleniowe stosuje się w szeregu krajów (np. w Danii, Niemczech, Irlandii – na kształcenie na poziomie policealnym, Hiszpanii, Włoszech, na Węgrzech, w Holandii, Austrii, Polsce – głównie dla bezrobotnych, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Szkocji)).

W kilku krajach (np. w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej i Francuskiej), Niemczech, Włoszech i Austrii) stosuje się **bonny szkoleniowe**, które można „spieniężyć” w formie wniesienia opłaty za kurs. Bon często zachowuje ważność przez cały okres życia danej osoby; organizator kształcenia odzyskuje określoną na bonie kwotę ze specjalnego funduszu, który może być finansowany przez władze publiczne i/lub partnerów społecznych.

Program „**indywidualnych kont edukacyjnych**” funkcjonuje na zasadzie finansowania z kilku źródeł, przy czym w tym przypadku również sam beneficjent wpłaca własne środki na konto bankowe, z którego może korzystać jedynie w celu finansowania kształcenia. Takie konta wprowadzono w szeregu krajów (np. w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej), Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Walii, gdzie zostały wprowadzone ponownie po zamknięciu programu w Anglii, Walii i Irlandii Północnej w 2001 r., oraz Szkocji)).

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) program „Indywidualne konta edukacyjne – Szkocja” (*Individual Learning Account /ILA/ Scotland Scheme*) został uruchomiony w 2004 r., a jego oferta była pierwotnie skierowana do osób o niskich dochodach. Z programu ILA uczącym się osobom przyznaje się kwoty w wysokości do 300 euro rocznie na finansowanie udziału w różnego rodzaju kursach. W ramach dodatkowej „powszechnej” oferty, uruchomionej w 2005 r., wszystkich uczącym się dorosłym przyznaje się 150 euro rocznie na udział w akredytowanych kursach informatycznych do poziomu 5 wg Szkockiego Ramowego Systemu Punktów i Kwalifikacji (*Scottish Credit and Qualifications Framework*) lub równorzędnego poziomu. Szkocki program indywidualnych kont edukacyjnych jest administrowany poprzez indywidualne wirtualne konta. Uczące się osoby są zobowiązane wnieść co najmniej 15 euro w przypadku każdego kursu, na który uczęszczają, co ma sprzyjać budowaniu poczucia współodpowiedzialności.

Płatny urlop szkoleniowy jako pośrednia zachęta finansowa do nauki dla indywidualnych osób jest rozwiązaniem mającym długoletnią historię w wielu badanych krajach. W wielu krajach prawo do płatnego urlopu szkoleniowego jest zagwarantowane w przepisach, w umowach zbiorowych bądź w jednym i drugim, natomiast w innych krajach przyznanie takiego urlopu pozostaje w gestii pracodawcy. Powszechne prawo do płatnego urlopu szkoleniowego zostało zagwarantowane jedynie w nielicznych krajach, a w większości krajów z takiego urlopu mogą korzystać określone grupy lub kategorie pracowników.

Szczegółowe rozwiązania dotyczące płatnego urlopu szkoleniowego są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi o podstawę uprawnień, beneficjentów, warunki zatrudnienia uprawniające do urlopu, warunki zachowania prawa do wynagrodzenia/świadczeń finansowych, uprawnienia pracodawcy w zakresie przyznawania urlopów, wstrzymywania i odraczania takiej decyzji, maksymalny czas trwania urlopu, uprawnione uczestnictwo i jego związek z wynikami kształcenia, prawo pracownika do powrotu na swoje stanowisko i mechanizmy refundowania kosztów pracodawcom. Kwestią o zasadniczym znaczeniu jest to, w jakim zakresie kształcenie musi być powiązane z pracą zawodową.

W Grecji płatny urlop szkoleniowy przysługuje jedynie urzędnikom państwowym i nauczycielom, a w Belgii (wszystkich trzech Wspólnotach) jedynie pracownikom sektora prywatnego. W krajach skandynawskich taki urlop można wykorzystać na udział w kształceniu związanym z pracą i formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych oraz na realizację indywidualnych celów kształcenia; na przestrzeni lat w Danii, Szwecji i Norwegii z takiego urlopu skorzystała stosunkowo duża liczba

osób w porównaniu z innymi krajami europejskimi. W większości krajów zainteresowanie płatnym urlopem szkoleniowym było stosunkowo niewielkie z kilku przyczyn – ze względu na niewystarczające uregulowania prawne, z uwagi na to, że pracodawcy niechętnie przyznają taki urlop, oraz z powodu obaw pracowników związanych z przerwaniem pracy zawodowej.

Bardziej szczegółowe informacje o metodach bezpośredniego i pośredniego finansowania udziału indywidualnych osób w niezawodowym kształceniu dorosłych przedstawiono w załączniku 6.

3. GRUPY DOCELOWE – KTO KORZYSTA Z NIEZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Konieczność zwiększenia odsetka uczestniczących w kształceniu dorosłych nadal stanowi istotne wyzwanie dla Europy, zwłaszcza w krajach południowo-europejskich i nowych państwach członkowskich UE²². W 2004 r. co najmniej 150 milionów dorosłych w 15 krajach tworzących wówczas UE nie posiadało średniego wykształcenia²³ – osoby te zaliczają się niewątpliwie do docelowych grup uczestników formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, stwarzającego osobom dorosłym, które w momencie zakończenia edukacji poprzedzającej wejście na rynek pracy posiadały jedynie ograniczone kwalifikacje lub w ogóle nie posiadały kwalifikacji, dodatkową szansę zdobycia wykształcenia na poziomie szkoły średniej I stopnia, II stopnia (ogólnokształcącej lub zawodowej) i/lub policealnej na późniejszym etapie życia.

W 25 państwach członkowskich UE w kształceniu ustawicznym uczestniczyło w 2005 r. średnio 10,8% dorosłych w wieku 24-64 lata. W pewnym stopniu dane te równoważy znaczny odsetek osób, które ukończyły szkołę średnią II stopnia w wielu nowych państwach członkowskich. W 2005 r. największy odsetek, tj. 91,5%, młodzieży w wieku 20-24 lata legitymującej się co najmniej świadectwem ukończenia szkoły średniej II stopnia miała Słowacja, a w innych krajach (np. Republice Czeskiej, Polsce, Słowenii) odsetek ten wynosił już ponad 90%. Oznacza to, że w tych krajach niewielka jest liczba osób dorosłych nieposiadających świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia. Generalnie, „dopływ” takich osób do kształcenia dorosłych powinien zmniejszać się nieco dzięki temu, że kraje europejskie starają się osiągnąć do 2010 r. docelowy poziom, jakim jest co najmniej 80% młodzieży w wieku 22 lata, które ukończyły szkołę średnią II stopnia.

Wprawdzie sytuacja w poszczególnych krajach jest znacznie zróżnicowana pod względem skali uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu ustawicznym²⁴, istnieją również bardzo wyraźne podobieństwa między krajami, jeśli chodzi o udział w kształceniu w podziale na różne grupy ludności²⁵. Innymi słowy, osoby dorosłe, w przypadku których występuje największe i najmniejsze prawdopodobieństwo uczestnictwa w kształceniu dorosłych, należą do tych samych grup społecznych we wszystkich badanych krajach. Istnieje wiele różnych danych świadczących o tym, że istotną przesłanką pozwalającą prognozować ewentualny udział w kształceniu jest poziom wykształcenia, a odsetek kształcących się osób wzrasta wraz z poziomem wykształcenia. W związku z tym podana wyżej liczba 150 milionów dorosłych, którzy nie posiadają średniego wykształcenia, daje wyobrażenie o skali wyzwania, jakim jest promowanie w tej grupie udziału w kształceniu dorosłych. Równocześnie dane wskazują na to, że podniesienie poziomu podstawowych umiejętności ogółu obywateli w danym kraju, aby osiągnąć bardziej równomierny rozkład kwalifikacji w całym społeczeństwie, może mieć większy wpływ na całokształtowy wzrost gospodarczy niż inwestowanie w podniesienie poziomu kwalifikacji wybranych grup o i tak już wysokim poziomie kwalifikacji²⁶.

²² J. Allen (2004), „*Adult Education through European Eyes*” (Kształcenie dorosłych oczami Europejczyka), referat przedstawiony na konferencji pt. *Adult Education: a future in Europe?* (Kształcenie dorosłych: przyszłość w Europie?), 1 marca 2004, Bruksela, Rząd Walijskiego Zgromadzenia Narodowego, Narodowa Rada dla Walii i Europejskie Stowarzyszenie Władz Regionalnych i Lokalnych na rzecz Uczenia się przez Całe Życie (*European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning*).

²³ „*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny cząstkowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”. Dokument Rady 2006/C79/01, str. 4; http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

²⁴ Zob.: załącznik 2.

²⁵ P. O'Connell (1999), „*Adults in Training: An International Comparison of Continuing Education and Training*” (Udział osób dorosłych w kształceniu: międzynarodowe porównania w dziedzinie kształcenia ustawicznego), Paryż, OECD/CERI.

²⁶ S. Coulombe, J-F Tremblay i S. Marchand (2004), „*International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across fourteen OECD countries*” (Międzynarodowe badania alfabetyzmu dorosłych, wyniki dotyczące umiejętności czytania i pisanie, kapitał ludzki i wzrost gospodarczy w czternastu krajach OECD), Ottawa, Statistics Canada.

W większości badanych krajów działania są ukierunkowane na osoby dorosłe, w przypadku których prawdopodobieństwo udziału w zorganizowanych formach kształcenia jest najmniejsze. We wszystkich badanych krajach grupa ta niezmiennie obejmuje następujące pod-grupy: bezrobotne osoby dorosłe, osoby starsze, osoby dorosłe w obszarach wiejskich, osoby dorosłe z upośledzeniami fizycznymi i sensorycznymi, osoby dorosłe mające trudności w nauce i niepełnosprawne, członkowie mniejszości etnicznych, więźniowie i byli więźniowie, imigranci, którzy niedawno przybyli do danego kraju, oraz osoby dorosłe znajdujące się generalnie w niekorzystnej sytuacji materialnej i/lub społecznej. W tych priorytetowych grupach docelowych mogą znajdować się – i faktycznie często znajdują się – osoby, które kwalifikują się równocześnie do kilku tych kategorii, a tym samym są defaworyzowane z wielu przyczyn.

W kontekście coraz większej spójności polityki Unii Europejskiej w sprawie azylu i imigracji od czasu wejścia w życie Traktatu Amsterdamskiego²⁷ w maju 1999 r., specjalną grupą docelową w większości badanych krajów stanowią imigranci²⁸. Integracja społeczna imigrantów jest kwestią o istotnym znaczeniu dla twórców polityki w Europie, w tym m.in. władz odpowiedzialnych za kształcenie i szkolenie, a chodzi tu o zapewnienie równości szans oraz zapobieganie dyskryminacji rasowej i etnicznej. Sytuacja w poszczególnych krajach jest bardzo zróżnicowana. W niektórych krajach imigracja ma wieloletnią historię, inne kraje nieco później zetknęły się z tym zjawiskiem, a jeszcze inne dopiero rozpoczęły dyskusję nad tym, jak ich systemy, w tym kształcenie dorosłych, powinny reagować na zjawisko imigracji²⁹.

Grupy docelowe w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

We wszystkich krajach dostrzega się potrzebę stworzenia „drugiej szansy” kształcenia w ramach filozofii kształcenia dorosłych, zwanej zgodnie z angielskim skrótem „filozofią ABC”, która zakłada tworzenie „kolejnej szansy” (ang. *another chance*), „lepszego szansy” (ang. *better chance*) i „ciągłej szansy” (ang. *continuing chance*). Priorytetowe grupy docelowe formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych wyłaniają się bezpośrednio lub pośrednio z przesłanek tworzenia polityki, krajowych i/lub regionalnych strategii rozwoju, konkretnych deklaracji wskazujących priorytetowe grupy docelowe i/lub kluczowych działań w dziedzinie kształcenia, które są finansowane przez państwo.

W odniesieniu do wyżej wymienionych grup docelowych formalne niezawodowe kształcenie dorosłych służy kilku celom. Działa jako mechanizm redystrybucji, stwarzając możliwości kształcenia „drugiej szansy” w takich formach, które zapewniają uczestnikom dobre „bazowe” wykształcenie. Przyczynia się do wyrównania różnic międzypokoleniowych poprzez umożliwienie starszym osobom dorosłym zdobycia wykształcenia na tych samych poziomach, które są przewidziane dla młodzieży. Stwarza osobom dorosłym możliwości dalszego kształcenia lub szkolenia po zdobyciu kwalifikacji na zakończenie nauki poprzedzającej wejście na rynek pracy. Stanowi mechanizm podnoszenia kwalifikacji ze względów ekonomicznych, społecznych i związanych z rozwojem indywidualnym. Sprzyja integracji społecznej i zmniejsza stopień marginalizacji. Udział w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych w celu zdobycia średniego wykształcenia zapobiega z natury rzeczy „efektowi Mateusza”.

²⁷ Art. 61 i 63 Traktatu Amsterdamskiego. Środków przewidzianych w tych artykułach nie wprowadza w życie Dania, a Irlandia i Zjednoczone Królestwo same decydują o ich ewentualnym wprowadzeniu zgodnie z art. 3.

²⁸ Termin „imigranci” oznacza osoby dorosłe, które mogły, ale nie musiały urodzić się w danym kraju, i których obydwoje rodzice urodzili się za granicą. Są to obywatele krajów trzecich, którzy emigrują z różnych względów, m.in. ekonomicznych i rodzinnych lub jako uchodźcy czy osoby starające się o azyl (Źródło: Europejskie Biuro Eurydice (2004), „*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*” (Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie), Bruksela, Eurydice, str. 11. Na ogół w raportach z poszczególnych krajów nie wyodrębnia się imigrantów, uchodźców, osób starających się o azyl i migrantów.

²⁹ Europejskie Biuro Eurydice (2004), „*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*” (Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie), Bruksela, Eurydice, str. 3.

Doświadczenia badanych krajów wskazują na to, że istotne znaczenie ma określenie docelowego odsetka kształcących się osób. Szereg krajów określiło taki docelowy „wskaźnik uczestnictwa” w odniesieniu do formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych; np. Irlandia – Narodowy Program na rzecz Alfabetyzmu Dorosłych (*National Adult Literacy Programme*); Hiszpania – Narodowy Plan Reform (*National Reform Plan*), Finlandia – program podnoszenia poziomu wykształcenia ludności pod nazwą „Noste” (*Noste Programme*); Szwecja – Inicjatywa na rzecz Kształcenia Dorosłych 1997-2002 (*Adult Education Initiative 1997-2002*), Zjednoczone Królestwo (jednoznacznie sformułowane cele dotyczące podniesienia poziomu kwalifikacji ogółu społeczeństwa). W Belgii (Wspólnocie Francuskiej) odsetek uczestniczących w kształceniu na poziomie średnim wzrósł o 25% od 1994 r., a liczbowo z 102 371 kształcących się osób w roku 1993/1994 do 126 400 w roku 2002/2003. W Rumunii liczbę finansowanych przez państwo miejsc w szkolnictwie średnim I stopnia dla dorosłych ustala rząd na poziomie 1,5% łącznej liczby miejsc we wszystkich placówkach finansowanych na tym poziomie.

Grupy docelowe formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, które zostały wymienione w materiałach krajowych, przedstawiono w załączniku 8.

Grupy docelowe w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

W wielu krajach władze publiczne – ministerstwa odpowiedzialne za kształcenie, szkolenie i inne dziedziny – promują pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych w celu upowszechniania i utrzymania wartości demokratycznych, wspierania rozwoju społeczności lokalnych, utrzymania i rozwijania kapitału społecznego, umożliwienia ekspresji kulturalnej, promowania integracji społecznej, promowania i wspierania aktywności obywatelskiej oraz zachęcenia do nauki tych osób dorosłych, do których trudno dotrzeć. W związku z tym, teoretycznie, docelowe grupy pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych obejmują całe społeczeństwo w danym kraju. Uczestnictwo określonych „zagrożonych” grup dorosłych jest często finansowane przez władze publiczne za pośrednictwem organizacji publicznych lub pozarządowych. Osoby dorosłe spoza tych grup uczestniczą na ogół w kształceniu na zasadzie samofinansowania – pełnego w większości krajów i częściowego w przypadku krajów skandynawskich.

Materiały krajowe zawierają niewiele informacji na temat grup docelowych w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych, ale można tu podać kilka przykładów. W pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych w Danii mogą uczestniczyć wszystkie osoby, które chciałyby zdobyć, zaktualizować, uzupełnić i poszerzyć swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje w ramach rozwoju indywidualnego i zawodowego poprzez kształcenie w różnych rodzajach placówek edukacji formalnej, jak i edukacji pozaformalnej. W Szwecji w 2002 r. powołano komisję w celu przeanalizowania udziału dorosłych w edukacji liberalnej, która miała stwierdzić, kto nie podejmuje tego rodzaju kształcenia i z jakich przyczyn.

Zależnie od zakładanych efektów i miejsca prowadzenia kształcenia, kształcenie imigrantów odbywa się zarówno w ramach formalnego, jak i pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, przy czym częściej w tym drugim sektorze.

Podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Salonikach w czerwcu 2003 r. stwierdzono, że polityka UE dotycząca integracji obywateli krajów trzecich powinna obejmować edukację i naukę języka. Integracja legalnych imigrantów stanowiła priorytetową kwestię podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Brukseli w październiku 2003 r. Działania integracyjne z komponentem edukacyjnym obejmują naukę języka oraz edukację obywatelską, społeczną i kulturową. Należy zauważyć, że wiele projektów dotyczących integracji imigrantów było finansowanych w ramach Akcji Grundtvig programu Socrates 2000-2006.

Większość badanych krajów wspomina o kształceniu imigrantów finansowanym przez państwo. Coraz powszechniej (np. w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej), Holandii, Norwegii) wprowadza się obecnie obowiązek udziału w kursach przygotowania językowego i kulturowego.

4. DOSTĘP

W formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych obowiązują zwykle różne warunki przyjęć, które dotyczą przede wszystkim wieku i wymaganego poziomu wykształcenia, natomiast dostęp do pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych jest na ogół uregulowany jedynie w niewielkim zakresie.

Warunki przyjęć w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Warunki przyjęć w sektorze formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych są bardzo zróżnicowane, zależnie od kraju, jak również cyklu/programu kształcenia w obrębie poszczególnych krajów, regionów, obszarów lokalnych, a nawet u poszczególnych organizatorów i w poszczególnych placówkach kształcenia. Jak stwierdzono w materiale dotyczącym Republiki Czeskiej, „warunki przyjęć można na ogół określić precyzyjnie jedynie w odniesieniu do cykli kształcenia prowadzących do określonej kwalifikacji”. Jednak ze względu na to, że celem większości krajów jest likwidowanie lub ograniczanie barier utrudniających uczestnictwo osób dorosłych o najniższym poziomie kwalifikacji i wykształcenia, nawet te wymogi, które pozornie zostały określone, egzekwuje się w maksymalnie elastyczny sposób.

Wymogi dotyczące wieku

Wymogi dotyczące minimalnego wieku przyjęć do placówek formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych zostały określone różnie w poszczególnych krajach – np. od 15 lat (m.in. w Belgii (wszystkich trzech Wspólnotach – w odniesieniu do kształcenia w niepełnym wymiarze), Włoszech, na Cyprze i Malcie, w Portugalii (w odniesieniu do tzw. kształcenia elementarnego), przez 16 lat (np. w Irlandii, na Łotwie i w Norwegii) do 18 lat (np. w Danii, Grecji, Hiszpanii (obowiązek szkolny kończy się w wieku 16 lat, a obowiązek nauki w wieku 18 lat), na Litwie i Węgrzech, w Polsce, Portugalii (w odniesieniu do kształcenia na poziomie średnim), Finlandii i Islandii). W ramach tych ogólnych warunków dotyczących wieku wiele krajów wprowadziło dodatkowe wymagania w odniesieniu do określonych cykli/programów kształcenia.

Wymagany poziom wykształcenia

W większości krajów naukę w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych „drugiej szansy” mogą teoretycznie podjąć wszystkie osoby dorosłe, które nie posiadają średniego wykształcenia, włącznie z osobami aktywnymi zawodowo. Jednak w sytuacji gdy środki są ograniczone, finansowanie przez państwo ogranicza się często do określonych grup docelowych, m.in. osób bezrobotnych, osób o niskim poziomie kwalifikacji, więźniów i byłych więźniów.

W formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych na poziomie średnim wymóg dotyczący osiągniętego poziomu wykształcenia (np. w Belgii, Republice Czeskiej, Grecji, Włoszech, na Łotwie, Litwie i Węgrzech, w Holandii, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Finlandii i Lichtensteinie) ma raczej zagwarantować, że dana osoba będzie w stanie pomyślnie ukończyć dany cykl kształcenia, niż ograniczać dostęp. Jeżeli tego rodzaju wymogi dotyczące wykształcenia nie są formalnie spełnione, w coraz większej liczbie krajów stosuje się formalne procedury uznawania i akredytowania kształcenia pozaformalnego, aby zapewnić tym osobom możliwość kształcenia. W innych krajach takie osoby przyjmuje się na podstawie nieformalnego uznania dotychczasowego kształcenia, przeprowadzając w tym celu rozmowę kwalifikacyjną i odpowiednio ukierunkowując ich kształcenie poprzez odpowiednio dostosowane doradztwo. Ponadto osobom, które miały dotychczas niewielkie osiągnięcia w nauce, często zapewnia się w trakcie kształcenia pomoc w postaci równoległych zajęć rozwijających umiejętności czytania i pisanie, umiejętności językowe i umiejętności uczenia się.

Oplaty

Nie wszystkie osoby dorosłe mają możliwość całkowicie bezpłatnej nauki, ale wiele różnych priorytetowych grup docelowych otrzymuje pomoc od państwa na kształcenie w pełnym lub niepełnym wymiarze. Zgodnie z zasadą zachęcania do nauki, kształcenie jest bezpłatne bądź też stawki opłat ustala się na niskim poziomie. Żadnych opłat nie pobiera się na przykład w następujących przypadkach w następujących krajach: Bułgaria (w szkołach publicznych prowadzących kształcenie na poziomie podstawowym i średnim), Republika Czeska (w szkołach publicznych prowadzących kształcenie na poziomie podstawowym i średnim), Estonia (kształcenie elementarne i ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia prowadzone w systemie wieczorowym i na odległość w szkołach średnich II stopnia dla dorosłych), Irlandia (kształcenie w pełnym wymiarze w celu uzyskania świadectw na poziomach poniżej policealnego), Hiszpania (kształcenie dorosłych w placówkach finansowanych z środków publicznych), Włochy (w tzw. ośrodkach terenowych), Łotwa (kształcenie obowiązkowe i ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia w szkołach wieczorowych/działających w systemie zmianowym), Węgry (kształcenie prowadzące do pierwszej kwalifikacji zawodowej; osoby w wieku poniżej 22 lat), Austria (w szkołach dla pracujących – głównie zajęcia wieczorowe w szkołach średnich II stopnia i kolegiach), Portugalia (w szkołach publicznych oraz szkołach niepublicznych mających status szkoły publicznej), Słowenia (dla osób dorosłych, które nie ukończyły kształcenia obowiązkowego), Szwecja (kształcenie dorosłych w gminach), Norwegia (w ramach kształcenia dorosłych na poziomie podstawowym i średnim). Na Malcie pobiera się jedynie symboliczne opłaty.

Niewiele informacji podano na temat opłat w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. W szeregu krajów pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych w szkołach i kolegiach, które służy celom rozwoju społecznego, kulturalnego i indywidualnego, prowadzi się na ogół na zasadzie samofinansowania. W krajach skandynawskich pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych poza systemem edukacji formalnej – w ludowych szkołach średnich (w systemie dziennym i stacjonarnym), stowarzyszeniach oświatowych i obywatelskich kołach dyskusyjnych – jest na ogół dotowane z środków publicznych, które przekazuje się organizatorom, natomiast od uczestników pobiera się opłaty w obniżonej wysokości. W wielu krajach pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzone przez organizacje pozarządowe jest często bezpłatne dla uczestników, którzy należą do priorytetowych grup docelowych dofinansowywanych z środków publicznych.

5. STRUKTURA INSTYTUCJONALNA

Decydującym czynnikiem, który skłania dorosłych do podejmowania nauki i ułatwia im uczestnictwo w kształceniu, jest samo miejsce prowadzenia kształcenia. W tym kontekście zasadnicze znaczenie ma struktura instytucjonalna – sieć placówek prowadzących niezawodowe kształcenie dorosłych, a w szczególności formalne niezawodowe kształcenie dorosłych.

Miejsca prowadzenia formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Większość miejsc, w których odbywa się formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, ma określoną "fizyczną lokalizację", choć coraz szerzej organizuje się kształcenie w systemie na odległość z wykorzystaniem Internetu. W badanych krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzi się w wielu różnych placówkach, m.in. publicznych szkołach dla młodzieży, publicznych placówkach kształcenia dorosłych, organizacjach pozarządowych, różnych ośrodkach lokalnych oraz placówkach prowadzących kształcenie na zasadach komercyjnych. Kształcenie w systemie stacjonarnym, wymagającym bezpośredniego uczestnictwa w zajęciach, prowadzi się w pełnym i niepełnym wymiarze w ciągu dnia, wieczorem i/lub w weekendy. Kształcenie poprzez Internet jest dostępne na zasadzie „w dowolnym czasie i dowolnym miejscu”. Powszechnie uznaje się, że bariery instytucjonalne mogą stanowić istotny czynnik zniechęcający dorosłych do podjęcia nauki w ramach zorganizowanych form kształcenia, zwłaszcza w przypadku osób dorosłych o niskim poziomie kwalifikacji, które z niechęcią wspominają okres nauki w szkole. Dlatego też nadal toczą się dyskusje o tym, które miejsca najskuteczniej zachęcają do nauki – szkoły dla młodzieży, publiczne placówki kształcenia dorosłych czy też mniej sformalizowane ośrodki lokalne; dyskusje te nie zawsze jednak toczą się wśród władz publicznych w badanych krajach, wydaje się bowiem, że w większości z nich podjęto pragmatyczne decyzje o tym, gdzie ulokować formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, podyktowane głównie dostępnością środków. Szereg wymienionych w materiałach krajowych miejsc, w których prowadzi się formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, przedstawiono w załączniku 9.

Miejsca prowadzenia pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych odbywa się w wielu różnych środowiskach – w placówkach kształcenia formalnego oraz różnych niekomercyjnych organizacjach pozarządowych, m.in. organizacjach społecznych. Są to m.in.: takie placówki oświatowe jak szkoły publiczne, kolegia i uczelnie, oraz ludowe szkoły średnie, stowarzyszenia oświatowe, uniwersytety ludowe, ośrodki działające przy kościołach, związkach zawodowych i partiach politycznych, placówki działające przy izbach handlu/przemysłu, stowarzyszeniach zawodowych, przedsiębiorstwach, stowarzyszeniach pracodawców oraz firmach prowadzących kształcenie i szkolenia na zasadach komercyjnych, ośrodki organizacji społecznych, publiczne i prywatne muzea i biblioteki, różne ośrodki lokalne, w tym m.in. ośrodki kultury i wypoczynku, wirtualne przestrzenie w mediach i miejsca prowadzenia kształcenia na odległość – a można by tu jeszcze wymienić wiele innych. Z materiałów krajowych wynika jasno, że w większości krajów nie opracowano „mapy”, która przedstawiałaby rozmieszczenie placówek prowadzących kształcenie. Na przykład, w Słowenii „informacje o kursach prowadzonych przez organizacje społeczne nie są uporządkowane w sposób pozwalający na uogólnienia”. To stwierdzenie jest znaczące w świetle wyników modułu dotyczącego uczenia się przez całe życie w badaniach Eurobarometru z 2003 r., w którym respondenci stwierdzili, że częściej uczyli się w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej niż edukacji formalnej³⁰.

Udział organizacji pozarządowych w kształceniu dorosłych w Europie nie jest nowym zjawiskiem. W krajach skandynawskich i Słowenii „edukacją demokratyczną” czy upowszechnianiem oświaty zajmują się od wielu lat duże ludowe szkoły średnie, prowadzące kształcenie w systemie dziennym i

³⁰ Cedefop (2003), „*Lifelong learning: citizens' views*” (Uczenie się przez całe życie: z punktu widzenia obywateli), Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, str. 13-14; http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038_en.pdf

stacjonarnym, oraz stowarzyszenia oświatowe (również w Polsce) i/lub obywatelskie koła dyskusyjne. Ludowe szkoły średnie działają również aktywnie w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej i Niemieckojęzycznej) i Niemczech, na Węgrzech, w Holandii i Austrii. W Europie Północnej pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzi się od XIX wieku w organizacjach kościelnych, partiach politycznych, związkach zawodowych i spółdzielniach pracowniczych. W Europie Południowej podobną funkcję pełnią uniwersytety ludowe. Z kolei kraje Europy Środkowej wprowadzają nową politykę w dziedzinie kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, która ma ułatwić działania w obecnej fazie transformacji i zapewnić uczestnictwo partnerów społecznych w społeczeństwie obywatelskim.

Od niedawna różne możliwości kształcenia oferują dorosłym nowe rodzaje organizacji pozarządowych, m.in. grupy zrzeszające kobiety, stowarzyszenia ekologiczne, stowarzyszenia zajmujące się problematyką zdrowotną, lokalne centra kultury, grupy wsparcia, stowarzyszenia migrantów i stowarzyszenia osób starszych. Równocześnie nowym i coraz bardziej powszechnym zjawiskiem jest prowadzenie kształcenia zawodowego przez organizacje pozarządowe, które zajmowały się dotychczas niemal wyłącznie kształceniem pozaformalnym służącym celom rozwoju indywidualnego, kulturalnego i politycznego. Na przykład w Finlandii szereg placówek i organizacji prowadzących pozaformalne kształcenie dorosłych będzie miało w przyszłości prawo prowadzić zawodowe kształcenie dorosłych.

Nie wszystkie badane kraje podają informacje dotyczące skali kształcenia dorosłych prowadzonego przez organizacje pozarządowe, ale w innych źródłach szacuje się, że w niektórych krajach organizacje te prowadzą od 10% do 70% tego typu kształcenia³¹. Przykładowe miejsca, w których prowadzi się pozaformalne kształcenie dorosłych, przedstawiono w załączniku 10.

³¹ B. Bélanger i B. Bochynek we współpracy z K-O Farr (2000), „*The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*” (Finansowanie kształcenia dorosłych w społeczeństwie obywatelskim: badania europejskie), Hamburg, Instytut ds. Edukacji UNESCO.

6. ORGANIZACJA I RODZAJE KSZTAŁCENIA

W przygotowanym przez Cedefop opracowaniu na temat uczestnictwa w kształceniu ustawicznym³² główną przeszkodą w podejmowaniu nauki, jaką wskazały osoby dorosłe, jest czas. Dorośli obawiają się, że kształcenie w zorganizowanej formie zabrałoby im zbyt wiele czasu przeznaczonego na pracę, życie rodzinne i wypoczynek. W tym kontekście respondenci wymienili następujące rozwiązania zachęcające do uczestnictwa: elastyczne godziny pracy (21% badanych), indywidualne programy kształcenia (20%), możliwość indywidualnego wyboru metod kształcenia (20%) oraz dostęp do odpowiednich informacji i doradztwa (14%). Niewątpliwie kształcenie musi być w coraz większym stopniu organizowane tak, aby umożliwić uczestnikom połączenie nauki z obowiązkami żywymi dorosłego człowieka. Pojęcie „zorganizowany” zakłada podjęcie decyzji w sprawie różnych aspektów związanych z uczeniem się (tematyki, struktury przekazywanej wiedzy, metod, pory/czasu, celu, środowiska itp.), które są z góry określone przed rozpoczęciem nauki³³. Niektóre rodzaje zajęć edukacyjnych mają charakter bardziej zorganizowany (na przykład uczęszczanie do szkoły czy ośrodka), inne zaś mają mniej zorganizowaną formę (na przykład samokształcenie przy pomocy programów komputerowych, z podręcznikiem lub bez podręcznika).

Organizacja kształcenia w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych odbywa się na ogół w placówkach edukacji formalnej. Tradycyjne placówki oświatowe zawsze zajmowały się przede wszystkim przekazywaniem wiedzy, natomiast w nowoczesnych formach kształcenia i koncepcji uczenia się przez całe życie kładzie się nacisk na rozwijanie indywidualnych zdolności i samej umiejętności uczenia się. Uczenie się przez całe życie zakłada zmianę paradygmatu, polegającą na przejściu od dominacji tradycyjnych placówek oświatowych do współistnienia różnorodnych tradycyjnych i nowoczesnych form kształcenia, które są bardziej ukierunkowane na proces i efekty³⁴.

Sposób organizacji kursów i nauki w innych formach ma decydujące znaczenie, jeśli chodzi o zachęcanie osób dorosłych do podjęcia nauki, tworzenie im takich możliwości i ułatwianie dostępu, zwłaszcza w przypadku dorosłych, którzy pozostają „z dala” od nauki ze względu na bariery informacyjne, wynikające z określonej sytuacji życiowej, związane z predyspozycjami lub instytucjonalne. Decyzje podejmowane przez daną placówkę w sprawie treści nauczania, struktury przekazywanej wiedzy, rozkładu zajęć, metod nauczania/uczenia się i pomocy dydaktycznych muszą uwzględniać takie elementy, jak rozwiązania umożliwiające dotarcie do grup upośledzonych, poradnictwo, warunki przyjęć, koszty, ocena i mechanizmy zapewniania jakości, a równocześnie mogą niezwykle ułatwić przezwyciężanie barier wynikających z sytuacji życiowej i postaw, jakie reprezentują zajęte, niechętnie nauce lub sceptycznie nastawione osoby dorosłe.

Rodzaje kształcenia

Podstawową zasadą umożliwiającą prowadzenie kształcenia w sposób przyciągający osoby dorosłe jest elastyczność. Stopień elastyczności ma wpływ na to, w jaki sposób organizator kształcenia podzieli swą ofertę na „pakiety”.

³² Cedefop (2003), „*Lifelong learning: citizens' views*” (Uczenie się przez całe życie: z punktu widzenia obywateli), Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, str. 13-14; http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4038_en.pdf

³³ Eurostat, Komisja Europejska (2005), „*Classification of Learning Activities, Draft manual*” (Klasyfikacja rodzajów kształcenia – wstępna wersja podręcznika), maj 2005, str. 10.

³⁴ Eurostat, Komisja Europejska (2005), „*Classification of Learning Activities, Draft manual*” (Klasyfikacja rodzajów kształcenia – wstępna wersja podręcznika), maj 2005, str. 4.

Kształcenie linearne

Tradycyjne kształcenie jest zorganizowane w sposób linearny czy sekwencyjny, zakłada, że zajęcia są prowadzone „w tym samym czasie i miejscu”, i wymaga od uczącej się osoby uczęszczania na zajęcia i uczenia się w sposób linearny czy sekwencyjny. Zasada elastyczności powoduje jednak konieczność modularyzacji programów i podzielenia ich na mniejsze jednostki dydaktyczne, co stwarza większe możliwości wyboru między różnymi wariantami kształcenia, samodzielnego decydowania o tym, jak rozłożyć „wysiłek” związany z uczeniem się, i indywidualizacji tempa uczenia się.

W wielu krajach, które w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych przechodzą z systemu linearnego na system modułowy, istnieje obecnie mieszany system linearno-modułowy (np. Belgia (wszystkie trzy Wspólnoty), Bułgaria, Dania, Estonia, Irlandia, Łotwa, Litwa, Malta, Austria, Polska (zwłaszcza w dziedzinie kształcenia zawodowego), Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia (od 1994 r.), Szwecja, Islandia, Lichtenstein i Norwegia).

W Hiszpanii system modułowy funkcjonuje od wielu lat w ramach niezawodowego kształcenia dorosłych na poziomach odpowiadających etapom kształcenia obowiązkowego, natomiast w kształceniu dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia zachowano strukturę linearną. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej), gdzie struktura kształcenia zależy od wymogów organu przyznającego kwalifikacje, w programach kształcenia dorosłych prowadzących do niektórych kwalifikacji wprowadzono strukturę modułową (np. we wrześniu 2000 r. wszystkie programy na poziomie A zostały podzielone na mniejsze jednostki dydaktyczne), dzięki czemu kandydaci mogą obecnie zaliczać kolejne jednostki kursu zamiast zdawać jeden egzamin na zakończenie kursu.

Kształcenie zindywidualizowane

Największą elastyczność zapewniają kursy dostosowane do indywidualnych potrzeb. Nauka może odbywać się samodzielnie lub przy pomocy opiekuna dydaktycznego na zasadzie indywidualnej i/lub w grupie. W każdej formule ucząca się osoba może korzystać z pomocy podczas bezpośrednich spotkań, korespondencyjnie i/lub w trybie online. W Estonii i Słowenii przygotowuje się indywidualne plany kształcenia dla osób dorosłych mających specjalne potrzeby edukacyjne. We Francji sieć pod nazwą „Warsztaty kształcenia zindywidualizowanego” (*Personalised Training Workshops, APP*) realizuje programy kształcenia dla dorosłych dostosowane do indywidualnych potrzeb, często w formie zajęć grupowych. O stosowaniu indywidualnych planów kształcenia wspomina się również w materiałach dotyczących Włoch, Węgier, Portugalii i Szwecji.

Samokształcenie

Wiedza nie zamyka się już w tradycyjnych placówkach edukacyjnych i szkoleniowych. Obecnie uznaje się, że dobrym rozwiązaniem odpowiadającym na wskazywaną przez dorosłych potrzebę elastyczności jest samokształcenie – formuła, w której wszystkie takie elementy, jak miejsce, pora i czas trwania, treści i intensywność kształcenia można dostosować do indywidualnych wymagań. Tego rodzaju kształcenie może być organizowane przez placówkę lub na odległość w systemie korespondencyjnym bądź w trybie online. Adekwatność tego podejścia wymaga monitorowania, szczególnie w przypadku osób dorosłych o niskim poziomie wykształcenia i kwalifikacji, ponieważ brak wsparcia, jakie zapewnia nauka w grupie i regularne kontakty z nauczycielem, może powodować spadek zaangażowania i zmniejszać korzyści z nauki. Jeśli jednak zapewni się odpowiednie wsparcie poprzez regularne kontakty bezpośrednie czy telefoniczne, bądź pocztą elektroniczną z opiekunem dydaktycznym (tutorem lub mentorem), jest to wygodne rozwiązanie dla osób mających niewiele czasu. We Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii indywidualne kształcenie pod kierunkiem opiekuna umożliwia przygotowanie się do egzaminów kończących się uzyskaniem świadectwa szkoły średniej i egzaminów do służby cywilnej. W Estonii szkoły średnie II stopnia dla dorosłych stwarzają różne elastyczne możliwości kształcenia, m.in. kształcenia eksternistycznego. W Hiszpanii placówka

publiczna CIDEAD prowadzi kształcenie na poziomie średnim w systemie kształcenia na odległość/samokształcenia dla osób, które z jakichkolwiek względów nie mogą uczestniczyć w kształceniu w formach szkolnych. W Finlandii istnieje możliwość przerobienia całego programu kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej II stopnia w systemie na odległość, ale na ogół słuchacze wolą łączyć spotkania bezpośrednie z metodami na odległość.

Rozkład zajęć

Jeżeli sposób prowadzenia kształcenia ma odpowiadać na potrzeby uczących się osób dorosłych, w rozkładzie zajęć należy uwzględnić ograniczenia czasowe uczestników. Wszystkie kraje wymieniają szereg rozwiązań przyjętych w tym zakresie, m.in.: kształcenie w niepełnym wymiarze w systemie dziennym, wieczorowym i zaocznym, kształcenie w miejscu pracy w godzinach lub poza godzinami pracy, kształcenie na odległość „w dowolnym czasie i miejscu”, w systemie korespondencyjnym lub – coraz częściej – w trybie online. W materiałach krajowych brak jednak wzmianki o tym, w jak szerokim zakresie stosuje się powyższe rozwiązania.

Na przykład, w Belgii (Wspólnocie Francuskiej), gdzie odpowiednie przepisy sprzyjają „znacznej elastyczności w rozkładzie zajęć”, zajęcia w ramach „kształcenia na rzecz awansu społecznego” prowadzi się w ciągu dnia i/lub wieczorem oraz w soboty.

Metody nauczania i uczenia się w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Metody nauczania i uczenia się stanowią organizacyjne ramy kształcenia. Zmiany w społeczeństwie pociągają za sobą analogiczne zmiany w podejściach do nauczania i uczenia się. Obecnie przechodzi się od paradygmatu podaży, ukierunkowanego na nauczanie **[teaching supply paradigm]**, do paradygmatu popytu, ukierunkowanego na uczenie się **[learning demand paradigm]**, w którym centralnym punktem kształcenia jest ucząca się osoba. Niezbędne są metody nauczania uznające dojrzałość osób dorosłych. Oznacza to przyjęcie bardziej symetrycznego podejścia pedagogicznego, w którym najważniejszą postacią w kształceniu jest osoba dorosła. Dorośli uczą się najlepiej, gdy mogą sami decydować o tym, jak i kiedy będą się uczyć, gdy mogą wykorzystywać swe dotychczasowe doświadczenia, gdy tematyka jest związana z rzeczywistością i gdy mogą wykorzystać to, czego się uczą, w swoim życiu prywatnym i zawodowym. Ponadto dorośli chcą mieć możliwość korzystania, zależnie od potrzeb, z takich form pomocy w nauce jak poradnictwo, pomoc w rozwijaniu umiejętności czytania i pisanie, nowoczesne technologie i pomoc w rozwijaniu umiejętności uczenia się.

Jeśli chodzi o ogólne metody nauczania w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych, istnieją obecnie dwa główne trendy. Co najmniej jedna trzecia krajów podaje, że organizatorzy formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych stosują takie same metody nauczania jak szkoły dla młodzieży, co – jak się wydaje – oznacza „w wielu przypadkach dość tradycyjne metody nauczania”, jak to określono w materiale dotyczącym Belgii (Wspólnoty Niemieckojęzycznej). W materiale z Litwy stwierdza się, że „kształcenie formalne nie jest dostatecznie elastyczne, a sposób jego prowadzenia nie zawsze świadczy o zrozumieniu potrzeb dorosłych”. Ze względu na to, że formalne niezawodowe kształcenie dorosłych jest często ulokowane w placówkach szkolnych i na ogół prowadzone zgodnie ze szkolnym programem nauczania, nauczyciele mogą z łatwością „ugrzęznąć” w takim podejściu, które można określić jako „nauczanie szkolne dorosłych”, zamiast kształcić dorosłych, i świadomie lub nieświadomie wprowadzać metody stosowane w nauczaniu przedmiotowym, a nie ukierunkowane na uczącą się osobę. Taka sytuacja ma miejsce zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciele nie zostali przeszkoleni w zakresie metodyki kształcenia dorosłych w ramach kształcenia przygotowującego ich do zawodu lub ustawicznego doskonalenia zawodowego. Z drugiej strony, co najmniej dwie trzecie krajów podaje, że metody nauczania stosowane w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych są podyktowane potrzebami uczących się osób dorosłych.

W materiałach krajowych wymienia się m.in. następujące „przyjazne dla dorosłych” metody nauczania i uczenia się w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych: podejścia zakładające aktywny udział uczących się osób, np. analiza przypadków (*case study*), odgrywanie scenek i praca w obywatelskich kołach dyskusyjnych; zindywidualizowane nauczanie i uczenie się; nauczanie i uczenie się wspomagane technikami multimedialnymi; rozwiązania mieszane (łącznie szereg podejść).

Kształcenie za pomocą mediów elektronicznych („e-kształcenie”) w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą zapewnić dorosłym szerszy dostęp do możliwości kształcenia. Uruchomiony przez Komisję Europejską program na rzecz kształcenia za pomocą mediów elektronicznych pod nazwą „eLearning” (2004-2006) ma na celu efektywne wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie. Program ten stanowi kolejny krok w kierunku urzeczywistnienia wizji technologii służącej celom uczenia się przez całe życie³⁵. W 2005 r. Komisja przedstawiła propozycję nowej strategii „i2010: Europejskie społeczeństwo informacyjne” (*i2010: the European Information Society*), która ma wspierać budowę otwartej i konkurencyjnej gospodarki cyfrowej oraz zwrócić uwagę na rolę technologii informacyjno-komunikacyjnych jako czynnika sprzyjającego integracji społecznej i podnoszeniu jakości życia.

Wiele krajów wspomina o tym, że informatyka stanowi odrębny przedmiot, a równocześnie technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystuje się jako metodę kształcenia, ale nie sposób określić, w jakim zakresie „przeniknęły” one do edukacji i są faktycznie wykorzystywane. Na podstawie doświadczenia można chyba jednak stwierdzić, że sytuacja jest bardzo zróżnicowana, jeśli chodzi o korzystanie z tych technologii w sensie ilościowym i jakościowym, a nawet o sam dostęp do tych technologii. „Elektroniczne kształcenie”, rozumiane jako nauczanie i uczenie się wspomagane technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, prowadzi się w większym lub mniejszym stopniu w większości badanych krajów. Na przykład w ramach współpracy Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Obrony w Portugalii Ośrodek Marynarki Wojennej ds. Kształcenia na Odległość stwarza możliwość „e-kształcenia” osobom dorosłym, które uczęszczają na kursy tzw. kształcenia powrotnego. W tym kontekście Ministerstwo Edukacji dofinansowuje projekt „e-kształcenia” obejmujący szereg kursów/cykli kształcenia, m.in. kształcenie dorosłych w niektórych szkołach na Azorach. W Finlandii ogólnokształcące szkoły średnie II stopnia dla dorosłych znalazły się w czołówce placówek rozwijających kształcenie na odległość, dzięki czemu nauczanie na poziomie szkoły średniej II stopnia można obecnie organizować częściowo lub w całości w systemie opartym na bezpośrednim kontakcie nauczyciela ze słuchaczami, bądź w systemie nauczania na odległość za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Organizacja kształcenia w ramach pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

W materiałach krajowych znajduje się niewiele informacji na temat metod nauczania i uczenia się w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. W Danii, na przykład, nie wyodrębnia się wyraźnie metod nauczania stosowanych w kształceniu formalnym i pozaformalnym. Centralnym elementem nauczania w obydwu tych sektorach jest aktywne uczestnictwo uczniów/dorosłych, przy czym to podejście może być nawet szerzej rozpowszechnione w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. Niezależne placówki oświatowe mogą otrzymywać środki publiczne pod warunkiem spełnienia kryteriów dotyczących „upowszechniania oświaty”, które ma opierać się na zasadzie powszechności dostępu, swobody wyboru tematyki i swobody wyboru nauczycieli. W Irlandii (w celu podniesienia poziomu alfabetyzmu) i na Malcie prowadzi się programy edukacyjne w mediach.

³⁵ K. Page (2006), „A preliminary study on the current state of e-learning in lifelong learning” (Wstępne badania nt. aktualnego poziomu wykorzystania metod e-kształcenia w uczeniu się przez całe życie), seria Cedefop Panorama, 123, Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, str. 9.

W Słowenii uważa się, że bardziej odpowiednie dla dorosłych podejścia do nauczania i uczenia się zostały wprowadzone w obywatelskich kołach dyskusyjnych (w których wykorzystuje się mentorów i liderów) i poprzez połączenie różnych podejść do uczenia się. Na ogół problematyka przerabiana w obywatelskich kołach dyskusyjnych dotyczy najbliższego otoczenia, w którym funkcjonuje dane koło, a tym samym spełnia warunek efektywności kształcenia, zgodnie z którym to, czego uczą się dorośli, powinno mieć zastosowanie w ich życiu.

W Hiszpanii w ramach systemu *Aulas Mentor*, którym zarządza Krajowe Centrum ds. Informacji o Edukacji i Komunikacji (*National Centre for Educational Information and Communication*), prowadzi się otwarte i bezpłatne kształcenie na odległość w trybie online. *Aulas Mentor* został pomyślany jako system kształcenia otwartego obejmujący różne kursy dla osób, które chciałyby podnieść swój poziom kultury ogólnej, przygotować się do funkcjonowania na rynku pracy lub zaktualizować swe umiejętności, niezależnie od dotychczas zdobytych kwalifikacji lub poziomu wykształcenia. Słuchacze mogą sami wybrać kurs i sami decydują o rozkładzie zajęć, tempie uczenia się i miejscu, w którym odbywa się nauka (w domu lub na zajęciach z mentorem).

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) „*learnirect*” prowadzi sieć złożoną z ponad 2000 ośrodków kształcenia w trybie online, które stwarzają szerokie możliwości e-kształcenia, oferując ponad 550 różnych kursów dotyczących szeregu dziedzin, m.in. zarządzania, informatyki, umiejętności życiowych i językowych, na wszystkich poziomach. Ponad 75% kursów jest dostępnych w trybie online, co umożliwia naukę w dowolnym miejscu z dostępem do Internetu – w domu, w pracy lub w ośrodku *learnirect*.

We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii kursy w trybie online dla dorosłych koncentrują się na nauce języków. Ośrodki językowe uczelni flamandzkich przygotowały ponad 3000 kursów prowadzonych w trybie online, kursów multimedialnych i interaktywnych, które są łatwo dostępne poprzez różne systemy organizacji kształcenia. Rząd Flamandzki zainicjował również projekt wspierający uczenie się za pomocą metod mieszanych w ośrodkach kształcenia dorosłych.

7. TREŚCI NAUCZANIA

Zakres programowy niezawodowego kształcenia dorosłych obejmuje właściwie wszystkie aspekty istotne na każdym etapie życia i związane z życiem, które mieszczą się w ramach uczenia się przez całe życie – od kształcenia prowadzącego do takich samych kwalifikacji jak w szkołach średnich dla młodzieży przez alfabetyzację, naukę języków obcych, naukę języka kraju docelowego dla imigrantów, kursy informatyczne do kursów i innych form zajęć w bardzo wielu różnych dziedzinach, które służą celom rozwoju społecznego, kulturalnego, politycznego i/lub indywidualnego.

Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych

Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, tzw. kształcenie „drugiej szansy”, obejmuje kształcenie w formach szkolnych na poziomie podstawowym, średnim I stopnia, średnim II stopnia oraz policealnym. We wszystkich krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych w formie kształcenia „drugiej szansy” służy wielu różnym celom: celom kompensacyjnym (nadrabianiu braków powstałych w trakcie kształcenia poprzedzającego wejście na rynek pracy), celom edukacyjnym (przygotowaniu do dalszego kształcenia i szkolenia), celom ekonomicznym (podnoszeniu poziomu kwalifikacji siły roboczej), celom redystrybucji (rozszerzaniu dostępu do możliwości kształcenia i zdobywania formalnych kwalifikacji), niwelowaniu nierówności (środki, które nie zostały wydane na kształcenie danej osoby przed jej wejściem na rynek pracy, przeznacza się obecnie na działania wyrównawcze) oraz oddziaływaniu międzypokoleniowemu (kształcenie rodziców i dziadków ma pozytywny wpływ na osiągnięcia w nauce dzieci i młodzieży). W badanych krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych wypełnia wiele luk oraz niweluje wiele podziałów i różnic, tj. podziałów wynikających z poziomu wiedzy (tzw. przepaści wiedzy, ang. *knowledge divide*) i poziomu umiejętności (tzw. przepaści umiejętności, ang. *skills divide*), poziomu umiejętności informatycznych i dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych (tzw. przepaści cyfrowej, ang. *digital divide*), płci (tzw. przepaści płci, ang. *gender divide*) i wieku (tzw. przepaści wieku, ang. *age divide*) oraz różnic między różnymi kategoriami ogółu społeczeństwa w wymiarze ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i indywidualnym.

Z materiałów krajowych wynika, że we wszystkich praktycznie krajach istnieją dofinansowywane przez państwo rozwiązania (oferta programów i kursów, procesy oceny, pomoc w nauce i inne formy pomocy), które mają umożliwić osobom dorosłym zdobycie formalnych kwalifikacji przyznawanych po ukończeniu kształcenia obowiązkowego i kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia. Kształcenie na poziomie od szkoły średniej I stopnia do końca obowiązkowej nauki nie jest ukierunkowane na określone zawody, lecz służy rozwijaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji nie umieszczanych zwykle w kontekście zawodowym. Natomiast w wielu krajach kształcenie kończące się uzyskaniem podstawowych kwalifikacji zawodowych, w ramach którego zdobywa się podstawowe umiejętności odpowiednie do wykonywania wielu funkcji zawodowych³⁶, uznaje się za element kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Jak wspomniano wcześniej, w materiałach krajowych nie zawsze rozróżnia się kształcenie ogólne i zawodowe, gdy chodzi o uczestnictwo w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia. Szereg krajów wprowadza jednak takie rozróżnienie (np. Belgia (Wspólnota Flamandzka i Francuska), Dania, Grecja, Łotwa, Węgry, Holandia, Austria, Słowenia, Finlandia, Islandia). W niektórych krajach (np. Republice Czeskiej, Francji, Austrii) większość dorosłych kształci się na poziomie średnim II stopnia i policealnym właśnie w zawodowym nurcie edukacji. Z kolei spośród 800 000 osób, które uczestniczyły w „Inicjatywie na rzecz Kształcenia Dorosłych” (*Adult Education Initiative*) (1997-2002) w Szwecji, prawie 70% wybrało kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia jako ścieżkę zapewniającą dostęp do studiów wyższych. W

³⁶ Eurostat, Komisja Europejska (2005), „*Classification of Learning Activities, Draft manual*” (Klasyfikacja rodzajów kształcenia – wstępna wersja podręcznika), maj 2005, str. 17.

Finlandii niemal 10% spośród 123 000 dorosłych kształcących się obecnie na poziomie szkoły średniej II stopnia uczestniczy w kształceniu ogólnym.

W szeregu krajów (np. we Włoszech, Portugalii i Norwegii) osoby dorosłe mają ustawowo zagwarantowane prawo do uzyskania średniego wykształcenia. W Finlandii powołano Grupę roboczą odpowiedzialną za wdrażanie w latach 2003-2007 programu dla osób w wieku 30-54 lata, którego celem jest podniesienie poziomu wykształcenia ogółu ludności, podniesienie poziomu umiejętności uczenia się oraz zwiększenie liczby osób posiadających wykształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia. Ponadto Grupa robocza, którą utworzono w 2005 r. w celu opracowania koncepcji rozwoju ogólnego kształcenia dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia i programu rozwoju dla dorosłych na lata 2006-2012, ma przedstawić sprawozdanie ze swych prac w październiku 2006 r.

W Portugalii rząd uruchomił program edukacyjny pod nazwą „Nowe możliwości” (*New Opportunities*) na lata 2006-2010, którego celem jest wyposażenie w odpowiednie kwalifikacje miliona młodzieży i dorosłych. Konkretnie cele programu to m.in.: rozszerzenie oferty edukacyjnej i objęcie nią ponad 350 000 osób dorosłych, aby umożliwić im ukończenie kształcenia obowiązkowego i/lub kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia; rozbudowanie sieci ośrodków RVCC do 500 do czasu zakończenia programu; zagwarantowanie certyfikacji kompetencji ponad 650 000 dorosłych.

W Szwecji program „Inicjatywa na rzecz Kształcenia Dorosłych” (1997-2002) umożliwił ponad 800 000 dorosłych (niemal 20% siły roboczej) ponowne podjęcie zorganizowanej nauki w ramach formalnego kształcenia dorosłych w celu podniesienia poziomu wykształcenia. Wśród uczestników 50% stanowiły osoby bezrobotne, a ponad 60% nie miało ukończonych trzech lat kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia w momencie podejmowania nauki. Po zakończeniu nauki ok. 50% uczestników legitymowało się wykształceniem na tym poziomie.

W Norwegii celem Reformy kompetencji (*Competence Reform*) jest utrzymanie i podnoszenie poziomu kompetencji w miejscu pracy, w społeczeństwie i wymiarze indywidualnym. Reforma jest skierowana do osób dorosłych, niezależnie od ich statusu na rynku pracy, ma charakter kompleksowy i długofalową perspektywę. Zasadniczym aspektem reformy jest udział państwa i partnerów społecznych. W ramach reformy dorośli mają ustawowo zagwarantowane prawo do bezpłatnej nauki na poziomie podstawowym i średnim, urlopu na cele edukacyjne oraz pożyczek i stypendiów z Państwowego Funduszu Pożyczek Edukacyjnych (*State Educational Loan Fund*) na takich samych warunkach jak młodzież. Wydaje się, że w nadchodzących latach większy nacisk zostanie położony w Norwegii na podstawowe umiejętności, ponieważ – jak wynika z niedawno przeprowadzonych badań (Badania OECD dotyczące poziomu alfabetyzmu i umiejętności życiowych wśród dorosłych – *Adult Literacy and Life Skills – ALL*) – niemal 400 000 osób ma trudności z czytaniem, pisanem i liczeniem.

W ramach programu „Możliwości kształcenia zawodowego” (*Vocational Training Opportunities Scheme, VTOS*) w Irlandii prowadzi się od 1989 r. kształcenie „drugiej szansy” na poziomie średnim I stopnia, średnim II stopnia i policealnym dla ponad 5 000 bezrobotnych dorosłych w wieku powyżej 21 lat każdego roku. Osoby dorosłe uczestniczą w pełnym wymiarze przez okres do dwóch lat w różnych zajęciach, które służą celom edukacyjnym, są ukierunkowane zawodowo i zaplanowane w sposób ułatwiający progresję i prowadzą do zdobycia takich samych kwalifikacji, jak przyznawane w formach szkolnych, uwzględnionych w krajowej strukturze kwalifikacji.

W Islandii Centrum Usług Edukacyjnych i Szkoleniowych (*Education and Training Service Centre*), które zawarło umowę o świadczeniu usług z Ministerstwem Edukacji, umożliwia osobom dorosłym nieposiadającym świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia – ok. 40% osób na rynku pracy, zależnie od roku i regionu – uzyskanie kwalifikacji na tym poziomie. Ośrodek ten, utworzony w grudniu 2002 r. przez Islandzką Federację Pracy (*Icelandic Federation of Labour, ASÍ*) i Konfederację Pracodawców Islandzkich (*Confederation of Icelandic Employers, SA*), ułatwia współpracę w dziedzinie kształcenia dorosłych i kształcenia zawodowego między partnerami-założycielami oraz innymi placówkami edukacyjnymi działającymi pod patronatem stowarzyszeń członkowskich ASÍ i SA.

W roku 2006 i ponownie w roku 2007 Ministerstwo Edukacji przekazuje/przekaza dodatkowe środki na poradnictwo edukacyjne i zawodowe, aby wesprzeć osoby dorosłe, które uczestniczą w kształceniu prowadzonym pod patronatem Centrum Usług Edukacyjnych i Szkoleniowych.

Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych

Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych obejmuje bardzo szeroki zakres tematyczny – wszystkie zagadnienia społeczne, w tym m.in. starzenie się, przestępczość, środowisko, zdrowie, dziedzictwo kulturowe, wychowywanie dzieci i ubóstwo, jak również tematykę kulturalną (np. sztuki piękne, rękodzieło, kuchnię, taniec, języki, literaturę, media, muzykę, teatr) i problematykę polityczną (np. rozwój społeczności lokalnych, sprawy bieżące, uczestnictwo w demokracji, historię, stosunki międzynarodowe, prawo).

W 2001 r. w kontekście tego, że w całej Europie koncentrowano się w praktyce na kształceniu dorosłych służącym celom ekonomicznym, istotne znaczenie miało położenie w Komunikacie „*Urzeczywistnianie idei tworzenia europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie*” nacisku na kształcenie dorosłych ukierunkowane na aktywność obywatelską w ramach uczenia się przez całe życie. W marcu 2004 r. uruchomiony został program „Obywatelstwo w działaniu” (*Citizenship in Action*), który umożliwia organizacjom społecznym, wyznaniowym, młodzieżowym i kulturalnym uzyskanie funduszy na działania promujące aktywność obywatelską. Program ten, który wspiera kształcenie ukierunkowane na rozwijanie świadomości międzykulturowej i uczestnictwo w życiu obywatelskim, ma szczególnie istotne znaczenie dla lokalnych organizacji pozarządowych oraz grup i organizacji tworzonych przez społeczeństwo obywatelskie w całej Europie.

Szóstym spośród ośmiu bloków kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, które zostały niedawno wyodrębnione w Europejskich Ramach Odniesienia (*European Reference Framework*)³⁷, są „kompetencje interpersonalne, międzykulturowe oraz społeczne i obywatelskie”. Kompetencje te zostały zdefiniowane jako „wszelkie formy zachowań, które przygotowują indywidualne osoby do efektywnego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, zwłaszcza w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, oraz rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby.” Kompetencje obywatelskie „przygotowują do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, bazując na znajomości koncepcji i struktur społecznych i politycznych oraz oddaniu idei aktywnego i opartego na zasadach demokratycznych uczestnictwa”. Ósmą kluczową kompetencją w uczeniu się przez całe życie jest „ekspresja kulturalna”, którą zdefiniowano jako „świadomość znaczenia kreatywnego wyrażania idei, doświadczeń i odczuć za pomocą różnych środków, m.in. muzyki, sztuk widowiskowych, literatury i sztuk plastycznych”. Rozwijanie tych kompetencji mieści się niewątpliwie w obszarze pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych.

W większości krajów pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych w szeregu dziedzin jest prowadzone przez organizacje pozarządowe, zależnie od ich misji i profilu. Niektóre funkcjonują wyłącznie jako organizatorzy kształcenia, natomiast dla innych działalność oświatowa stanowi jeden z elementów szerszej działalności społecznej. Organizacje pozarządowe zaangażowane w szerszą działalność społeczną prowadzą kształcenie promujące ich cele ideologiczne w odniesieniu do określonych zagadnień społecznych, np. ochrony środowiska, wielokulturowości, sprawiedliwości społecznej czy aktywizacji kobiet. Dla innych organizacji pozarządowych pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych stanowi jedną z form wsparcia i usług na rzecz własnych członków, np. osób niepełnosprawnych. Organizacje pełniące rolę usługodawcy w dziedzinie oświaty prowadzą kształcenie dorosłych jako usługę na rzecz osób spoza organizacji, np. programy alfabetyzacji dla osób o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania, kształcenie podnoszące ogólny poziom kultury i wspierające rozwój społeczności lokalnych.

³⁷ Komisja Europejska (2005), Projekt Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, COM (2005), 548 – wersja ostateczna/2005/0221 (COD), str. 13; http://eu2006.bmbwk.gv.at/en/downloads/education_keycomp.pdf

Wprawdzie kilka krajów (Francja, Rumunia, Słowacja) podaje, że informacje na temat pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych są bardzo fragmentaryczne, niektóre kraje określiły cele i treści pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Kraje skandynawskie i Niemcy jednoznacznie uznają istotną rolę pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w budowaniu aktywnych i zakładających bezpośrednie uczestnictwo postaw obywatelskich, rozwijaniu kapitału społecznego oraz wzmacnianiu integracji społecznej i spójności społecznej. Tematyka omawiana przez obywatelskie koła dyskusyjne wynika na ogół z wyzwań pojawiających się w społecznościach lokalnych, w których funkcjonują dane koła. W Finlandii, gdzie w tym kontekście używa się wspomnianego wcześniej terminu „edukacja liberalna”, najważniejszym zadaniem pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych jest promowanie wartości demokratycznych, aktywności obywatelskiej i spójności społecznej. Ogólnym celem uczestnictwa jest osiągnięcie rozwoju indywidualnego, dojrzałości i samodzielności oraz zrozumienie relacji społecznych i międzyludzkich. We Francji pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych powstało pod wpływem ruchu zainspirowanego zasadami chrześcijaństwa, klasy robotniczej i/lub zasadami społecznymi. Ruch na rzecz oświaty powszechnej narodził się z długoletniej tradycji aktywistycznej nierozzerwalnie związanej z zasadą zapewnienia powszechnego dostępu do edukacji, promowania postaw obywatelskich i wyzwolenia ludzi poprzez dostęp do wiedzy i kultury. W ramach pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w Grecji rozwija się umiejętności wychowywania dzieci i przygotowuje wolontariuszy do działania w sytuacjach kryzysowych.

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) termin „kształcenie środowiskowe i rozwój społeczności lokalnych” (*community learning and development, CLD*) odnosi się do wielu różnych form kształcenia dorosłych w środowisku lokalnym, budowania potencjału społeczności lokalnych i pracy z młodzieżą poza placówkami formalnymi. Kształcenie środowiskowe zostało zdefiniowane jako *sposób działania, który obejmuje różne możliwości uczenia się formalnego i nieformalnego*, i stanowi jedną z form rozwijania u dorosłych podstawowych umiejętności, w tym m.in. umiejętności czytania, pisanie i liczenia oraz korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Alfabetyzacja: polityka i oferta kształcenia

Wprawdzie pojęcie alfabetyzmu (umiejętności czytania i pisanie) jest przedmiotem kontrowersji, ze względów praktycznych w niniejszym opracowaniu termin ten oznacza *umiejętność rozumienia i wykorzystywania drukowanych informacji w codziennych czynnościach, w domu, w pracy i w społeczności – do osiągnięcia własnych celów oraz w celu rozwijania własnej wiedzy i potencjału*³⁸. Alfabetyzacja odbywa się w różnych środowiskach edukacji formalnej i pozaformalnej, tj. w placówkach edukacyjnych i szkoleniowych, pracy, domu i społeczności lokalnej. Często uznaje się, że alfabetyzacja stanowi pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych, ale takie zajęcia mogą być również prowadzone jako forma pomocy w nauce w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Ponadto w krajowych strukturach kwalifikacji, które są obecnie opracowywane, najniższe poziomy tworzy się po to, by uznawać i poświadczать efekty alfabetyzacji, a tym samym alfabetyzację umieszcza się w ramach kształcenia prowadzącego do formalnych kwalifikacji, czyli formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych.

Kluczowym elementem programu działań w dziedzinie uczenia się przez całe życie jest zapewnienie wszystkim podstawowych umiejętności, a pierwszą z kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, które zostały wyodrębnione w Europejskich Ramach Odniesienia³⁹, jest komunikacja w

³⁸ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (1995), „*Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*” (Alfabetyzm, gospodarka i społeczeństwo: wyniki pierwszych międzynarodowych badań nt. alfabetyzmu dorosłych), Paryż, OECD Publishing; <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?tag=XUBD78XX4X3869595WDUXW&sf1=identifiers&st1=811995111P1>

³⁹ Komisja Europejska (2005), Projekt Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, COM (2005), 548 – wersja ostateczna, str. 13;

języku ojczystym. Umiejętności czytania i pisania tworzą podstawy do ustawicznego kształcenia w każdym możliwym celu i są uznawane zarówno za „stare”, jak i „nowe” podstawowe umiejętności, ponieważ ćwiczenie ich w praktyce ma określony wymiar czasowy i jest związane z określonym miejscem, a osiąganie wprawy w korzystaniu z tych umiejętności jest procesem trwającym całe życie. W opublikowanym niedawno raporcie⁴⁰ zwrócono uwagę na to, że niski poziom alfabetyzmu stanowi barierę w dostępie do technologii informacyjno-komunikacyjnych, traktowanych jako przedmiot nauczania, który służy rozwijaniu alfabetyzmu cyfrowego, lub metoda kształcenia. Ta kwestia ma kluczowe znaczenie dla kształcenia dorosłych i wskazuje na zasadniczą rolę alfabetyzmu jako podstawy kształcenia.

Wyniki pierwszych badań OECD dotyczących poziomu alfabetyzmu⁴¹ zmobilizowały rządy w szeregu badanych krajów do podjęcia działań w celu podniesienia niskiego poziomu alfabetyzmu wśród znacznej części społeczeństwa. Natomiast w innych krajach uważa się, że poziom alfabetyzmu dorosłej ludności nie wymaga tego rodzaju interwencji (np. w Republice Czeskiej („analfabetyzm jest zjawiskiem sporadycznym”), na Łotwie, w Polsce i Słowacji).

W ostatnich latach szereg krajów (np. Belgia (Wspólnota Flamandzka), Niemcy, Irlandia, Francja, Włochy (regiony południowe), Holandia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia), Norwegia) skoncentrowało się na opracowaniu polityki służącej rozszerzeniu oferty w zakresie alfabetyzacji. Podjęte zostały m.in. takie inicjatywy, jak prowadzenie badań, uchwalanie przepisów prawnych, tworzenie infrastruktury, opracowywanie białych ksiąg i planów działań. Przykładowe inicjatywy w sferze polityki przedstawiono w załączniku 11.

Szereg badanych krajów (np. Irlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) przyjęło programowe podejście do alfabetyzacji na szczeblu krajowym, powierzając to zadanie ministerstwu edukacji; w innych krajach (np. we Francji) alfabetyzacją zajmuje się kilka ministerstw i różni organizatorzy kształcenia, a trzecią grupę stanowią kraje (np. Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Włochy, Luksemburg), które wspierają indywidualne inicjatywy poprzez indywidualnych organizatorów kształcenia, zwłaszcza organizacje pozarządowe działające w dziedzinie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W ramach tych trzech szerokich podejść alfabetyzacja może stanowić odrębny rodzaj kształcenia lub być połączona z innymi rodzajami kształcenia. W tym pierwszym przypadku uczestnicy koncentrują się na nauce umiejętności czytania i pisania i/lub liczenia, która odbywa się odrębnie, w sposób mniej lub bardziej niezależny od innych zajęć edukacyjnych. W drugim przypadku alfabetyzacja stanowi element kształcenia na poziomie elementarnym lub kształcenia rozwijającego podstawowe umiejętności, może być dodatkową formą pomocy w nauce w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych na poziomie średnim lub może być włączona do nauczania takich praktycznych umiejętności, jak gotowanie, wychowywanie dzieci, stolarstwo czy umiejętności informatyczne lub wykonywania różnych czynności w miejscu pracy. W wielu krajach stosuje się mieszane podejścia, zależnie od potrzeb i preferencji uczącej się osoby, miejsca, w którym odbywa się nauka, filozofii i możliwości organizatora kształcenia oraz kryteriów finansowania.

Jeśli chodzi o faktyczne korzystanie przez dorosłych z możliwości podnoszenia poziomu alfabetyzmu, istnieje szereg wyzwań, a jeden z istotnych problemów polega tym, że osoby dorosłe mające

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

⁴⁰ K. Page (2006), „A preliminary study on the current state of e-learning in lifelong learning” (Wstępne badania nt. aktualnego poziomu wykorzystania metod e-kształcenia w uczeniu się przez całe życie), seria Cedefop Panorama, 123, Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, str. 37.

⁴¹ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (1995), „Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey” (Alfabetyzm, gospodarka i społeczeństwo: wyniki pierwszych międzynarodowych badań nt. alfabetyzmu dorosłych), Paryż, OECD Publishing; <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?tag=XUBD78XX4X3869595WDUXW&sf1=identifiers&st1=811995111P1>

trudności z czytaniem i pisanem nie zawsze są świadome tych trudności i/lub nie przyznają się do nich, a nawet jeśli tak jest, często niechętnie to ujawniają i poszukują pomocy. W związku z tym motywowanie do podjęcia nauki umiejętności czytania i pisania wymaga stosowania wielu różnych podejść, w których wykorzystuje się różne miejsca, techniki i metody. W materiałach krajowych wymienia się m.in. następujące podejścia: odrębna nauka umiejętności czytania, pisania i liczenia; nauka umiejętności czytania i pisania włączona do kształcenia na poziomie elementarnym i podstawowym; nauka umiejętności czytania i pisania jako forma pomocy w nauce w ramach kształcenia na poziomie średnim I i II stopnia; nauka umiejętności czytania i pisania poprzez programy nadawane w mediach publicznych; nauka umiejętności czytania i pisania w rodzinie; nauka umiejętności czytania i pisania w miejscu pracy; nauka umiejętności czytania i pisania dla mniejszości etnicznych. Przykładowe formy alfabetyzacji w badanych krajach przedstawiono w załączniku 12.

We Francji kampania na rzecz zwalczania analfabetyzmu została uznana w 1998 r. za narodowy priorytet w ramach kompleksowej kampanii przeciw wszelkim formom wykluczenia. W celu pozyskania jak największych środków od władz centralnych, władz lokalnych, biznesu i przemysłu utworzono Krajową Agencję ds. Zwalczania Analfabetyzmu (*National Agency to Combat Illiteracy*). Program „Integracja, reintegracja i zwalczanie analfabetyzmu” (*Integration, Reintegration and Beating Illiteracy, IRILL*), który opiera się na współpracy różnych partnerów na szczeblu regionalnym, wspiera różne działania, m.in.: szkolenie instruktorów, finansowanie ośrodków pomocy dydaktycznych, dofinansowywanie działań służących tworzeniu grup i przedsięwzięć partnerskich, tworzenie ścieżek kształcenia, doskonalenie metod nauczania, kształcenie dostosowane do potrzeb dorosłych (w tym poradnictwo, opieka mentorów i nadzór dydaktyczny, dodatkowe pomoce dydaktyczne i nauczanie zindywidualizowane). Podczas „Warsztatów kształcenia zindywidualizowanego” (*Personalised Training Workshops, APP*) naucza się umiejętności czytania i pisania w ramach zindywidualizowanego kształcenia dla młodzieży w wieku 16-25 lat, osób poszukujących pracy i osób pracujących.

We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii podniesienie poziomu alfabetyzmu stanowi istotny cel w dziedzinie formalnego kształcenia dorosłych. Plan alfabetyzacji dorosłych obejmuje wdrażanie przewidzianych w polityce rozwiązań strukturalnych oraz badania służące podniesieniu poziomu podstawowych umiejętności, m.in. umiejętności informatycznych.

Nauka języków obcych

Zależnie od celu i oczekiwanych efektów, nauka języków obcych odbywa się zarówno w ramach formalnego, jak i pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Po przeprowadzeniu szerokich konsultacji publicznych w 2002 r. Komisja Europejska opublikowała w 2003 r. „Plan działań na rzecz promowania nauki języków i różnorodności językowej”⁴². W Planie działań znajduje się następujący zapis na temat uczenia się języków przez dorosłych:

Języków obcych powinni uczyć się wszyscy obywatele, przez całe życie. Trzeba mieć świadomość istnienia innych języków, słuchać innych języków, nauczać i uczyć się innego języka – tak powinno być w każdym domu i na każdej ulicy, w każdej bibliotece i ośrodku kultury, a także każdej placówce edukacyjnej i każdej firmie.

Komisja uważa, że kluczowymi obszarami działań na szczeblu europejskim są: promowanie kompleksowego podejścia do języków, budowanie bardziej „przyjaznych” środowisk dla nauki języków oraz ulepszenie oferty w zakresie nauki języków i zwiększenie liczby osób faktycznie korzystających z takich możliwości. „Komunikowanie się w językach obcych” jest drugą kluczową kompetencją w uczeniu się przez całe życie w Europejskich Ramach Odniesienia.

⁴² Komisja Europejska (2003), Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, „*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*” (Promowanie nauki języków i różnorodności językowej: plan działań na lata 2004-2006), COM (2003) 449/wersja ostateczna.

Nauka języków obcych dla dorosłych

W kontekście tych nowych trendów znaczący jest fakt, że w materiałach krajowych znajduje się zdecydowanie niewiele informacji na temat nauki języków wśród dorosłych, z wyjątkiem imigrantów. Generalnie, z wyjątkiem Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii i Luksemburga, w materiałach jedynie pobieżnie wspomina się o indywidualnych osobach czy grupach uczących się języka obcego, głównie w kontekście pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, oferty placówek komercyjnych lub dostępności międzynarodowych certyfikatów językowych.

W Luksemburgu naukę języków uznaje się za niezwykle istotną ze względu na wielojęzyczny charakter tego kraju i dużą grupę pracowników transgranicznych. W szkołach językowych w Republice Czeskiej realizuje się specjalny roczny program nauki języka, stanowiący podkategorię programów na poziomie ISCED 4C. W materiale dotyczącym Słowenii wspomina się o egzaminach z języków obcych dla dorosłych na poziomie podstawowym i zaawansowanym, które są organizowane przez Krajowe Centrum Egzaminacyjne (*National Examination Centre*). U podstaw „Strategii kształcenia w zakresie języków obcych” (*Foreign Language Education Strategy*) z 2001 r. na Litwie leży zasada, że dzięki poznawaniu nowych języków dorośli są w stanie lepiej rozumieć takie kwestie, jak wydarzenia polityczne, zmiany kulturowe i ochrona środowiska. W Hiszpanii Szkoły Języków Urzędowych (*Official Language Schools*) odgrywają istotną rolę w nauczaniu urzędowych języków państw członkowskich UE oraz dodatkowych języków urzędowych Hiszpanii i języka hiszpańskiego jako języka obcego. W ofercie znajdują się również inne języki, które cieszą się szczególnym zainteresowaniem ze względów kulturowych, społecznych lub ekonomicznych (chiński, japoński, rosyjski).

Nauka języka dla imigrantów

W Norwegii Ustawa wprowadzająca, która weszła w życie 1 września 2005 r., ustanowiła prawo i obowiązek uczestniczenia w kursach obejmujących naukę języka norweskiego i problematykę społeczną dla wszystkich nowych imigrantów spoza UE, którzy otrzymali zezwolenie na pobyt. Kurs składa się z 250 lekcji języka norweskiego i 50 lekcji poświęconych problematyce społecznej, nauczanych w języku zrozumiałym dla imigranta. Ukończenie kursu jest jednym z warunków otrzymania zezwolenia na pobyt stały. Kurs stanowi zasadniczą część tzw. „programu wprowadzającego”, który jest połączony z wypłatą „zasiłku wprowadzającego” dla osób posiadających status uchodźcy. W Holandii fundusze na *inburgering*⁴³ dla „nowych” i „starych”⁴⁴ imigrantów zostały przekazane w 2003 r. z ministerstwa edukacji nowemu ministrowi ds. imigracji i integracji. Z budżetu ministerstwa edukacji przekazano także kwotę 70,5 mln euro na nowy program, która powiększyła budżet przeznaczony na obowiązkowe *inburgering*, obejmujące dwa podstawowe poziomy w ramach nauki holenderskiego jako drugiego języka (NT2). Ministerstwo edukacji będzie nadal odpowiadało za kursy NT2 dla dorosłych, którzy nie mają obowiązku uczęszczania na takie kursy i od których będą pobierane opłaty.

We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii kształcenie przewidziane specjalnie dla imigrantów i osób nowoprzybyłych prowadzi się w „Domach Języka Holenderskiego” i na kursach „integracji obywatelskiej” (nauka języka holenderskiego, pomoc w znalezieniu pracy i wprowadzanie w problematykę społeczną). Kursy integracji obywatelskiej są obowiązkowe dla niektórych kategorii imigrantów. W Grecji program „Język grecki jako drugi język dla pracujących imigrantów” trwa 400 godzin i obejmuje zapoznanie uczestników z grecką kulturą. Z kolei program „Edukacja i doradztwo dla rodzin Romów, muzułmanów, repatriantów i imigrantów” jest skierowany do rodziców, których dzieci kształcą się na poziomie podstawowym i średnim, i ma na celu stworzenie środowiska rodzinnego ułatwiającego zaspokajanie potrzeb młodzieży. W Irlandii uchodźcy i określone kategorie

⁴³ *Inburgering* oznacza działania mające umożliwić odpowiednie opanowanie języka holenderskiego w połączeniu z kursem zapoznającym ze społeczeństwem holenderskim i rynkiem pracy.

⁴⁴ „Starzy” imigranci (*oudkomers*) oznaczają pierwsze pokolenie imigrantów, którzy – w tym przypadku – nie są dostatecznie zintegrowani w społeczeństwie.

osób ubiegających się o azyl mają prawo korzystać z oferty kształcenia dorosłych na takich samych zasadach jak obywatele irlandzcy. Na początku 2006 r. opublikowany został Plan działań w sprawie wsparcia językowego dla pracowników-imigrantów.

W Szwecji gminy organizują naukę języka szwedzkiego dla imigrantów „Sfi” w formie czterech kursów na trzech poziomach, zależnie od wcześniejszej edukacji. „Interaktywny program dla uchodźców” (*Interactive Programme for Refugees*) obejmuje intensywne „interakcje” z rynkiem pracy i urzędem zatrudnienia oraz indywidualne kontakty z rodzimym użytkownikiem języka szwedzkiego. Jedynie kilka krajów (np. Estonia) podaje, że ze względu na bardzo niewielką skalę imigracji specjalne formy kształcenia dla imigrantów nie są potrzebne. Litwa koncentruje się na kształceniu dzieci imigrantów, a nie dorosłych imigrantów, ale „liczba tych dzieci jest wyjątkowo mała”. W Hiszpanii kursy języka hiszpańskiego jako języka obcego dla imigrantów są prowadzone przez organizacje publiczne i prywatne, jak również liczne organizacje pozarządowe.

Ofertę dla imigrantów przedstawiono w załączniku 13 na podstawie informacji z materiałów krajowych.

Technologie informacyjno-komunikacyjne: krajowa strategia na rzecz alfabetyzmu cyfrowego

Kształcenie informatyczne odbywa się w ramach formalnego i pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, ale często na szerszą skalę w tym drugim sektorze. Istnieje wiele dokumentów potwierdzających istotną rolę umiejętności informatycznych w umożliwianiu uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy. Umiejętności informatyczne uznaje się obecnie za podstawowe umiejętności o kluczowym znaczeniu dla wszystkich obywateli, a w Europejskich Ramach Odniesienia „kompetencje cyfrowe” stanowią czwartą z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. W kontekście kształcenia dorosłych umiejętności informatyczne obejmują kompetencje cyfrowe niezbędne do tego, by sprostać wymogom uczenia się i życia, a równocześnie poznanie informatyki jako przedmiotu (administrowania, programowania itp.). Jeśli chodzi o dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych i umiejętności informatyczne, dorośli znajdują się po obydwu stronach tzw. „przepaści cyfrowej” w całej Europie. Nietrudno przewidzieć, że ta przepaść cyfrowa dzieli społeczeństwa i wzmacnia podziały wzdłuż tych samych linii, co przepaść związana z uczestnictwem w kształceniu – po „deficytowej” stronie tej przepaści, gdzie dostęp jest wszędzie najmniej, znajdują się dorośli z grup społecznie i ekonomicznie upośledzonych, starsze osoby dorosłe i dorośli mieszkający w obszarach wiejskich

Wprawdzie w najnowszym raporcie na temat postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”⁴⁵ stwierdza się, że zapewnienie dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych stanowi jeden z najważniejszych priorytetów w większości krajów, materiały krajowe zawierają niewiele informacji o polityce i praktykach służących niwelowaniu przepaści cyfrowej. Wiele z tych wzmianek dotyczących kształcenia informatycznego pojawia się w kontekście oferty komercyjnej i/lub pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Można jednak znaleźć kilka przykładów działań podejmowanych przez władze publiczne w badanych krajach.

Na Litwie rząd zatwierdził w 2004 r. Program Powszechnej Alfabetyzacji Komputerowej (*General Computer Literacy Programme*), aby przyspieszyć rozwój społeczeństwa informacyjnego poprzez stworzenie ogółowi społeczeństwa możliwości opanowania umiejętności informatycznych zgodnie z profilem kształcenia i pracy zawodowej. W ramach tego programu Litewskie Centrum Kształcenia Dorosłych i Informacji (*Lithuanian Adult Education and Information Centre*) zorganizowało kampanię promocyjną na temat zastosowań technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu codziennym i

⁴⁵ „Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny cząstkowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”. Dokument Rady 2006/c79/01, str. 3;
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

opublikowało zestaw pomocy metodycznych dla organizatorów kształcenia i uczących się osób. W 2006 r. Centrum rozpoczęło wraz z Ministerstwem Edukacji i Nauki oraz Uniwersytetem Witautasa Wielkiego wdrażanie finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego projektu, który dotyczy rozwoju placówek kształcenia dorosłych w regionach. Jednym z celów projektu jest alfabetyzacja cyfrowa dorosłej ludności.

Szereg krajów opracowało ogólnokrajowe strategie alfabetyzacji cyfrowej. W przyjętej w Norwegii „Strategii Powszechnej Alfabetyzacji Cyfrowej” (*Digital Literacy for ALL*) wytyczono cel, zgodnie z którym do roku 2008 alfabetyzacja cyfrowa zostanie włączona do programów na wszystkich poziomach edukacji, a norweski system edukacji znajdzie się w światowej czołówce pod względem wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu i uczeniu się. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) istnieje strategia kształcenia za pomocą mediów elektronicznych (e-kształcenia) dla osób w wieku powyżej 16 lat. W Portugalii wszyscy słuchacze w placówkach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych oraz osoby kształcące się w formach szkolnych uczą się informatyki, a wszyscy dorośli uczestniczący w pozaformalnym kształceniu dorosłych mają w programie moduły informatyczne.

W szeregu krajów utworzono instytucję na szczeblu krajowym/regionalnym, której zadaniem jest organizowanie i zarządzanie rozwojem e-kształcenia, zwłaszcza kształcenia na odległość w trybie online (np. Irlandia, Hiszpania, Francja, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna). Te instytucje zarządzają systemem kształcenia na odległość w trybie online (*Bisonline* we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, *Oscail & FÁS Net College* w Irlandii, *Aulas Mentor* w Hiszpanii, *Learndirect* w Zjednoczonym Królestwie). W Grecji Sekretariat Generalny ds. Kształcenia Dorosłych (*General Secretariat of Adult Education*) stworzył Centrum Kształcenia Dorosłych na Odległość (*Adult Distance Learning Centre*), które będzie wykorzystywać nowe technologie informacyjno-komunikacyjne w celu promowania e-kształcenia w ramach edukacji dorosłych, a rozpocznie swą działalność we wrześniu 2006 r. W Szwecji Szwedzka Agencja ds. Elastycznego Kształcenia (*Swedish Agency for Flexible Learning*) opracowuje nowe metody kształcenia dorosłych na odległość, głównie na poziomie szkoły średniej II stopnia.

W Zjednoczonym Królestwie w sferze działania Brytyjskiej Agencji ds. Środków Komunikacji i Technologii w Edukacji (*British Educational Communications and Technology Agency, BECTa*) mieści się sektor „uczenia się i umiejętności”, który obejmuje wszystkie formy kształcenia dorosłych. BECTa jest agencją ogólnokrajową, która wspiera departamenty (tj. ministerstwa) edukacji w całym Zjednoczonym Królestwie w ich strategicznych działaniach na rzecz informatyzacji. Pracuje ona bezpośrednio z sektorem „uczenia się i umiejętności”, prowadząc doradztwo, zapewniając cyfrowe pomoce dydaktyczne, tworząc partnerskie przedsięwzięcia oraz opracowując standardy i strategie rozwoju organizacyjnego. BECTa wdraża w ramach partnerskiej współpracy strategię e-kształcenia dla osób w wieku powyżej 16 lat.

8. KWALIFIKACJE

Kwalifikacje stanowią potwierdzenie odbytego kształcenia i „nagrodę” za naukę – w idealnej sytuacji niezależnie od tego, gdzie i jak zostały zdobyte – a także zapewniają „widoczność” zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji, nadają im wartość rynkową i określają je za pomocą pewnej „waluty” – zarówno w miejscu pracy, jak i pod kątem zapewnienia dostępu do dalszego kształcenia. Jednak kształcenie kończące się zdobyciem kwalifikacji jest obosieczną bronią. Dla niektórych dorosłych atrakcyjność tego rozwiązania polega na oficjalnym uznaniu odbytego kształcenia, natomiast dla innych związana z tym nieodłącznie ocena wyników w nauce okazuje się barierą zniechęcającą do podjęcia nauki.

Jeśli kwalifikacje mają zapewnić maksymalne efekty, muszą one stanowić część przejrzystego systemu; przyjmuje się, że system ten obejmuje wszystkie formy działalności w danym kraju, w wyniku których prowadzi się lub uznaje kształcenie kończące się zdobyciem kwalifikacji.⁴⁶ Obejmuje on zatem rozwiązania instytucjonalne, procesy zapewniania jakości, procesy oceny, procedury walidacji, procesy przyznawania kwalifikacji, uznawanie umiejętności i inne mechanizmy. Systemy kwalifikacji odgrywają istotną rolę w zapewnianiu dostępu do dalszego kształcenia, ponieważ – jeśli zostały optymalnie opracowane – wskazują ścieżki pomiędzy sektorami i pomiędzy poziomami przyznawanych kwalifikacji. Klarownie przedstawiona struktura kwalifikacji może stanowić element systemu kwalifikacji.

W sytuacji gdy w całej Europie przyjęto – zarówno na szczeblu międzynarodowym, jak i krajowym – cele dotyczące budowy uczącego się przez całe życie społeczeństwa, powstaje konieczność opracowania bardziej spójnych i elastycznych systemów kwalifikacji. W wielu krajach systemy kwalifikacji były dotychczas rozproszone i niespójne, co wywoływało dezorientację wśród zainteresowanych grup, uniemożliwiało uznawanie kształcenia, utrudniało indywidualnym osobom dostęp, przechodzenie między różnymi ścieżkami i progresję, a także ograniczało korzyści dla indywidualnych osób i całego społeczeństwa. Do niedawna w większości badanych krajów kwalifikacje były przyznawane na podstawie faktu ukończenia programu kształcenia, a nie na podstawie określonych efektów kształcenia w postaci zdobytych kompetencji.

Prace nad stworzeniem krajowych struktur kwalifikacji przebiegają w kontekście nowych europejskich inicjatyw dotyczących kwalifikacji. Odpowiadając na wezwanie zawarte w Deklaracji Kopenhaskiej, Parlament Europejski i Rada podjęły w grudniu 2004 r. decyzję o ustanowieniu jednolitych ram mających zapewnić przejrzystość kwalifikacji i kompetencji. Ta decyzja wprowadziła nowe narzędzie służące przejrzystości, Europass, które pozwala zebrać w jednej „teczce” elektronicznej dokumentacji kwalifikacje i kompetencje zdobywane na wszystkich etapach i we wszystkich formach uczenia się przez całe życie. W lipcu 2005 r. Komisja rozpoczęła konsultacje w sprawie Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji (*European Qualifications Framework, EQF*). Celem proponowanej Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji jest stworzenie ram europejskich, które umożliwią wzajemne powiązanie systemów kwalifikacji na poziomie krajowym i sektorowym. Konsultacje z zainteresowanymi grupami w 32 krajach uczestniczących w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010” zakończyły się w grudniu 2005 r. Zebrane opinie zostaną uwzględnione przy określaniu ostatecznej zawartości i konstrukcji Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji.

W wielu badanych krajach dopracowuje się obecnie i zmienia systemy kwalifikacji i wiele krajów wprowadza szereg rozwiązań, aby sprostać wyzwaniom technicznym, kulturowym i politycznym nierozzerwalnie związanym z pracami nad usystematyzowaniem kwalifikacji. Reformy obejmują uchwalanie przepisów (np. w Irlandii, Hiszpanii, we Włoszech i na Malcie), tworzenie krajowych/regionalnych instytucji zajmujących się przyznawaniem kwalifikacji, które odpowiadają

⁴⁶ Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2005), „*Moving Mountains. How Can Qualification Systems Promote Lifelong Learning? Preliminary Edition* (Jak przenosić góry – w jaki sposób systemy kwalifikacji mogą promować ideę uczenia się przez całe życie? Wydanie wstępne), Paryż, str. 16.

całościowo za system kwalifikacji (np. w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej), Irlandii i Hiszpanii, na Malcie, w Holandii i Portugalii), i opracowywanie krajowej i/lub regionalnej struktury kwalifikacji (np. w Republice Czeskiej, Irlandii, Hiszpanii, Zjednoczonym Królestwie). Opracowanie wstępnej wersji Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji i przeprowadzone niedawno międzynarodowe konsultacje w tej sprawie ukierunkowują i stymulują dalsze zmiany w tej dziedzinie. Działania w tym zakresie przedstawiono w załączniku 14.

Organ krajowy/regionalny odpowiedzialny za przyznawanie kwalifikacji

Krajowymi lub regionalnymi organami odpowiedzialnymi za przyznawanie kwalifikacji są na ogół instytucje publiczne upoważnione do określania i/lub uznawania wartości kwalifikacji, która plasuje je w odpowiednim miejscu w krajowej strukturze kwalifikacji. Na przykład w 2005 r. utworzona została Maltańska Rada ds. Kwalifikacji (*Malta Qualifications Council*), której zadaniem jest opracowanie krajowej struktury kwalifikacji i zarządzanie tą strukturą oraz akredytacja placówek i programów. W Irlandii utworzono w 2000 r. podobną instytucję o zbliżonym zakresie działania – Krajowy Urząd ds. Kwalifikacji w Irlandii (*National Qualifications Authority of Ireland*).

Struktura kwalifikacji

W kontekście całościowych systemów kwalifikacji zjawiskiem nowym, jakie pojawiło się w ostatnich latach w szeregu krajów, jest powstawanie struktur kwalifikacji – na poziomie regionalnym i/lub krajowym. Struktura kwalifikacji obejmuje zarówno kształcenie, jak i szkolenia i jest niezależna od ścieżki prowadzącej do przyznania uwzględnionych w niej kwalifikacji. Krajowa struktura kwalifikacji została zdefiniowana w następujący sposób:

jednolita, przyjęta na szczeblu krajowym i międzynarodowym podstawa⁴⁷, za pomocą której wszelkie osiągnięcia w nauce można zmierzyć i powiązać ze sobą w sposób spójny i która określa zależności pomiędzy wszystkimi kwalifikacjami (dyplomami, świadectwami itp.) przyznawanymi w ramach procesu kształcenia i szkolenia⁴⁸.

Regionalne i/lub krajowe struktury kwalifikacji mogą być opracowane w formie dokumentu normatywnego, który określa kwalifikacje i ich relatywną pozycję w hierarchii osiągnięć w nauce oraz instytucje/organy prowadzące kształcenie lub przyznające te kwalifikacje (instytucje/organy odpowiedzialne za przyznawanie kwalifikacji). Dokument taki obejmuje siatkę kwalifikacji, zwykle powiązaną z programami/cykłami kształcenia mającymi prowadzić do tych kwalifikacji, placówkami/instytucjami prowadzącymi te programy/cykle kształcenia oraz organizacjami przyznającymi lub uznającymi te kwalifikacje. Większość struktur promuje i ułatwia uznawanie dotychczasowego kształcenia w celu uzyskania zaliczenia/punktów zaliczeniowych lub kwalifikacji, zmniejszając tym samym nakłady czasowe i finansowe po stronie uczącej się osoby.

W obrębie danego kraju/regionu struktura kwalifikacji umożliwia przekazywanie informacji o osiągnięciach szerszym kręgom odbiorców, w tym m.in. pracodawcom oraz placówkom edukacyjnym i szkoleniowym. Struktura kwalifikacji stanowi niezwykle istotny wkład w całościowe ramy uczenia się przez całe życie i odgrywa niezwykle istotną rolę w tworzeniu takich ram. Przedstawiając „mapę” kształcenia pod kątem przyznawanych kwalifikacji, struktura kwalifikacji może stać się bardzo skutecznym narzędziem, które pozwoli rozwiązać problem segmentacji rozwoju kwalifikacji i przyczyni się do zwiększenia przejrzystości, koordynacji, spójności i zwartości w całym spektrum uczenia się

⁴⁷ „Podstawą” może być organizacja/instytucja/organ lub normatywny dokument. Taki organ lub dokument określa kwalifikacje i instytucje/organy prowadzące kształcenie lub przyznające kwalifikacje (tzw. instytucje/organy odpowiedzialne za przyznawanie kwalifikacji), które stanowią element Krajowej Struktury Kwalifikacji.

⁴⁸ Eurostat, Komisja Europejska (2005), „*Classification of Learning Activities, Draft manual*” (Klasyfikacja rodzajów kształcenia – wstępna wersja podręcznika), maj 2005, str. 17.

przez całe życie. Stworzenie tzw. „strefy wzajemnego zaufania”⁴⁹ pomiędzy różnymi zainteresowanymi instytucjami i grupami na szczeblu regionalnym, krajowym – a nawet międzynarodowym – ma zasadnicze znaczenie dla ukształtowania środowiska, które jest niezbędne dla powodzenia tych prac.

W ostatnich latach tworzone w dość szybkim tempie krajowe struktury kwalifikacji (np. w Irlandii, Hiszpanii i Zjednoczonym Królestwie). W pracach nad ich tworzeniem przyjmowano najczęściej podejście praktyczne i eklektyczne, zgodnie z zasadą „*Wiemy, że sprawdza się w praktyce, zobaczymy teraz, czy sprawdza się w teorii*”, a nie podejście oparte na spójnej koncepcji teoretycznej. We wszystkich przypadkach wymagały one budowania konsensusu między różnymi zainteresowanymi instytucjami i grupami, aby stworzyć tę niezwykle istotną strefę wzajemnego zaufania. W efekcie tego krajowe struktury kwalifikacji mają w badanych krajach bardzo różną formę.

Opracowanie krajowej struktury kwalifikacji jest kluczowym priorytetem w kilku nowych państwach członkowskich i krajach kandydujących do UE (np. w Estonii, na Cyprze i Łotwie, w Polsce, Rumunii i Słowenii). Na Litwie Biuro ds. Szkoleń dla Rynku Pracy (*Labour Market Training Authority*), działające w ramach Ministerstwa Ubezpieczeń Społecznych i Pracy, przy wsparciu z Europejskiego Funduszu Społecznego, realizuje projekt, którego celem jest opracowanie koncepcji krajowej struktury kwalifikacji obejmującej jednolity, spójny i przejrzysty system kwalifikacji przyznawanych na wszystkich poziomach. Obecnie przygotowuje i analizuje się mapę kwalifikacji, aby stworzyć podstawy do opracowania projektu krajowej struktury do 2008 r.

Niektóre kraje (np. Dania, Niemcy, Portugalia) wspominają o korzyściach związanych ze zdobywaniem kolejnych kwalifikacji przez cały okres życia i odejściem od modelu zdobywania jednej kwalifikacji „raz na zawsze” we wcześniejszych latach życia.

Procedury oceny i kwalifikacje w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Praktycznie we wszystkich badanych krajach procedury oceny w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych, które prowadzi do kwalifikacji potwierdzających ukończenie kształcenia obowiązkowego lub kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia, są takie same lub bardzo zbliżone do procedur stosowanych w szkołach dla młodzieży. W związku z tym we wszystkich praktycznie krajach kwalifikacje zdobywane przez dorosłych w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych są takie same jak kwalifikacje przyznawane w szkołach dla młodzieży. W tym kontekście powstają jednak pytania dotyczące zasadności stosowania w przypadku dorosłych typowych procedur oceny przyjętych w szkołach średnich II stopnia, ponieważ tę ocenę przeprowadza się często na zakończenie cyklu kształcenia i kładzie się w niej nacisk na wąski zestaw umiejętności.

Specjalne formy certyfikacji alfabetyzmu

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) istnieją ogólnokrajowe standardy dotyczące alfabetyzmu, umiejętności liczenia i umiejętności informatycznych u dorosłych, a równocześnie wprowadzono odpowiednie ogólnokrajowe świadectwa dla dorosłych, które potwierdzają opanowanie tych umiejętności. Kwalifikacje te przyznaje się na poziomie wejściowym (*Entry Level*), poziomie 1 (*Level 1*) i poziomie 2 (*Level 2*). Kwalifikacje na poziomie wejściowym stanowią pierwszy poziom w krajowej strukturze kwalifikacji i mają zachęcać do uzyskiwania wyższych kwalifikacji na kolejnych poziomach. W Irlandii opracowuje się obecnie formy certyfikacji na poziomach 1 i 2 w ramach 10-poziomowej krajowej struktury kwalifikacji, które mają potwierdzać osiągnięcia w nauce na poziomach podstawowych. Instytucja ze Słowenii uczestniczyła jako partner w

⁴⁹ M. Coles i T. Oates (2005), „*European reference levels for education and training, promoting credit transfer and mutual trust*” (Europejskie poziomy odniesienia dla edukacji i szkoleń – jak ułatwić przenoszenie punktów i budowanie wzajemnego zaufania), opracowanie zlecone Urzędowi ds. Kwalifikacji i Programów Nauczania (*Qualifications and Curriculum Authority*) w Anglii, Cedefop Panorama, seria 109, Luksemburg, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich; Przedmowa.

projekcie „Europejskie świadectwo podstawowych umiejętności” (*European Certificate of Basic Skills, EDCEBS*), którego celem było opracowanie metod certyfikacji podstawowych umiejętności, w tym m.in. alfabetyzmu. Obecnie prowadzone są prace w celu oficjalnego uznania tego świadectwa w Słowenii.

Certyfikacja w nauce języków

W wielu badanych krajach oceną i akredytacją osiągnięć w nauce języków obcych zajmują się instytucje przyznające międzynarodowe świadectwa, które często pochodzą z „ojczystego” kraju języka docelowego, mają powiązania z tym krajem i/lub są w tym kraju usytuowane. Konkretnie przykłady takich kwalifikacji wymienia Bułgaria i Republika Czeska. W Holandii istniejącą obecnie pięciopoziomową strukturę odniesienia dla języka holenderskiego jako drugiego języka (NT2) zastąpi nowa struktura dopasowana do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (*Common European Framework for Languages*) dla osób, które nie mają obowiązku uczęszczania na kursy w ramach *inburgering*⁵⁰. W szeregu krajów (np. Hiszpanii, Austrii, Norwegii) opracowuje się obecnie metody certyfikacji kompetencji językowych dla imigrantów.

Specjalne kwalifikacje informatyczne

We Francji Ministerstwo Edukacji wprowadziło w 2001 r. kwalifikację informatyczną dla dorosłych, B2i FC-GRETA⁵¹ – świadectwo umiejętności komputerowych i korzystania z Internetu uzyskiwane w ramach kształcenia ustawicznego. Każda grupa GRETA może formalnie certyfikować kursy w zakresie automatyzacji pracy biurowej, informatyki i Internetu. W Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Irlandii (gdzie alfabetyzm cyfrowy stanowi zasadniczy element większości programów formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w pełnym wymiarze) i na Malcie bardzo wiele osób uzyskuje Europejskie Komputerowe Prawo Jazdy (*European Computer Driving Licence, ECDL*) wydawane przez publicznych i prywatnych organizatorów kształcenia.

Uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego

W paradygmacie uczenia się przez całe życie docenia się wartość kształcenia w wielu różnych miejscach – w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Zasada ta wynika z przekonania, że żadna z zainteresowanych grup w systemie kształcenia i szkoleń nie może sobie pozwolić na to, aby ignorować efekty kształcenia pozaformalnego i nieformalnego czy niedoceniać ich wkładu w rozwój gospodarki, społeczności i jednostek. Wprowadzenie pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych na ogół nie prowadzi bezpośrednio do kwalifikacji, w całej Europie coraz szerzej zmierza się do uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobywanych w ramach kształcenia pozaformalnego, a nawet nieformalnego, tj. określania, uznawania, akredytowania i certyfikacji efektów kształcenia niezależnie od tego, kiedy, gdzie i jak takie efekty zostały osiągnięte.

Nacisk na uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego nie jest nowym zjawiskiem. W wydanej w 1995 r. europejskiej Białej Księdze pt. „Nauczanie i uczenie się – w kierunku uczącego się społeczeństwa” (*Teaching and Learning – Towards the Learning Society*) uznawanie umiejętności zostało określone jako kluczowy komponent zdobywania nowej wiedzy ze względu na to, że znacznie zwiększyłoby ono szanse znalezienia i utrzymania zatrudnienia przez młodzież i osoby pracujące. Uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego jest przedmiotem opracowań Cedefop, OECD, UNESCO i Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP). Prace Cedefop stworzyły w dużej mierze podstawy do ustalenia wspólnych europejskich zasad, które mają ukierunkowywać rozwój

⁵⁰ *Inburgering* oznacza działania mające umożliwić odpowiednie opanowanie języka holenderskiego w połączeniu z kursem zapoznającym ze społeczeństwem holenderskim i rynkiem pracy.

⁵¹ *Brevet Informatique et Internet Formation continue* – GRETA (Grupy lokalnych publicznych placówek oświatowych, które prowadzą ustawiczne kształcenie dorosłych, wspólnie wykorzystując w tym celu swą kadre i bazę materialną).

walidacji efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, przyjętych w maju 2004 r. podczas pierwszego posiedzenia Rady Ministrów Edukacji w rozszerzonej Europie. Zasady te nie narzucają określonego podejścia czy systemu, natomiast tworzą całościowe ramy dla wprowadzania mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia i odnoszą się do następujących aspektów: uprawnień indywidualnych osób, obowiązków zainteresowanych instytucji i grup, zaufania, wiarygodności i legitymizacji. W roku 2005 szereg badanych krajów powołało grupę specjalistów, która miała skoncentrować się przede wszystkim na uznawaniu dotychczasowego kształcenia, a Norwegia była gospodarzem spotkania tej grupy we wrześniu 2005 r.

Na razie daleko jeszcze do ustalenia nomenklatury dotyczącej uznawania kształcenia pozaformalnego i nieformalnego w całej Europie, ale prace nad Europejską Ramową Strukturą Kwalifikacji mogą przybliżyć nieco stworzenie uzgodnionej terminologii. W odniesieniu do samej koncepcji, jak i stosowanych praktyk używa się w języku angielskim wielu terminów⁵², ale w niniejszym raporcie będą one określane jako *recognition of prior learning (RPL)* – *uznawanie dotychczasowego kształcenia*.

Uznawanie dotychczasowego kształcenia pełni szereg funkcji w systemach edukacji. Otwiera ono dostęp, zapewnia drożność i umożliwia progresję. Może także odgrywać istotną rolę w motywowaniu niezaangażowanych osób dorosłych do ponownego podjęcia lub kontynuowania nauki, ponieważ wskazuje i uwidocznia posiadaną wiedzę, umiejętności i kompetencje, których osoba dorosła mogła nie być świadoma, i – jeśli istnieje krajowa struktura kwalifikacji – plasuje daną osobę na odpowiednim poziomie tej struktury. Umożliwia również formalne uznanie aktualnie posiadanej wiedzy, umiejętności i kompetencji, uzyskanie odpowiedniej „nagrody” za ich posiadanie i zasygnalizowanie ich różnym zainteresowanym instytucjom i grupom, m.in. pracodawcom, a tym samym uzyskanie większych korzyści materialnych. Ponadto zmniejsza tzw. koszty alternatywne poprzez eliminowanie lub ograniczenie potrzeby przeznaczania czasu i wydawania pieniędzy na ponowne uczenie się tego, czego dana osoba już się nauczyła.

Proces wprowadzania systemu uznawania dotychczasowego kształcenia ma wymiar techniczny, kulturowy i polityczny. Wymogi techniczne dotyczą standardów i efektów kształcenia, według których ocenia się takie kształcenie, metod uznawania, technik oceny i możliwości przenoszenia zaliczeń/punktów zaliczeniowych. Nie można też niedoceniać znaczenia aspektów kulturowych i politycznych. Uwzględnienie tych aspektów wymaga aktywnego udziału instytucji i grup zainteresowanych edukacją i szkoleniami, partnerów społecznych i społeczeństwa obywatelskiego, aby zagwarantować, że systemy uznawania są dla nich wiarygodne i przejrzyste w ramach wzajemnego zaufania na szczeblu lokalnym, regionalnym, krajowym i – ostatecznie – międzynarodowym.

Istnieje wiele różnych metod uznawania kształcenia odbywającego się poza edukacją formalną – od stosunkowo prostych i mniej kosztownych do bardziej złożonych i kosztownych. Bliżej mniej skomplikowanego krańca tego spektrum znajdują się egzaminy mierzące poziom umiejętności i kompetencji, które przygotowuje się obecnie w coraz większej liczbie krajów. Na bardziej złożonym krańcu znajduje się ocena tzw. *portfolio* – przedstawianej przez kandydata teczki z materiałami i dokumentami, które potwierdzają znajomość określonych dziedzin oraz poziom fachowej wiedzy i umiejętności.

Motorem działań na rzecz uznawania dotychczasowego kształcenia jest na ogół sektor kształcenia i szkolenia zawodowego, mechanizmy te mają bowiem przyczynić się do podniesienia poziomu kwalifikacji z pożytkiem dla indywidualnych osób, przedsiębiorstw i społeczeństwa oraz ułatwić indywidualnym osobom dostęp do rynku pracy oraz mobilność zawodową. Widać wyraźnie, że wiele badanych krajów zajęło się już kwestią uznawania dotychczasowego kształcenia. W niektórych

⁵² APEL – *accreditation of prior experiential learning* (akredytacja dotychczasowego kształcenia/uczenia się przez doświadczenie), APL – *accreditation of prior learning* (akredytacja dotychczasowego kształcenia/uczenia się), PLAR – *prior learning and assessment recognition* (uznawanie dotychczasowego kształcenia/uczenia się i oceny), RPL – *recognition of prior learning* (uznawanie dotychczasowego kształcenia/uczenia się), VPL – *validation of prior learning* (walidacja dotychczasowego kształcenia/uczenia się).

krajach (np. Francji, Holandii, Portugalii, Finlandii i Norwegii) systemy uznawania dotychczasowego kształcenia istnieją już od dłuższego czasu, natomiast kilka krajów dopiero niedawno wprowadziło lub obecnie wprowadza odpowiednie rozwiązania w tym zakresie (np. Belgia (Wspólnota Flamandzka i Francuska), Dania, Irlandia, Hiszpania, Słowenia i Szwecja). Działania podejmowane w tej dziedzinie w badanych krajach obejmują m.in.: tworzenie podstaw prawnych (Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Republika Czeska, Dania, Irlandia, Francja, Włochy, Węgry, Holandia, Austria, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia), wydawanie wytycznych dotyczących programów nauczania, które określają m.in. odpowiedzialność poszczególnych szkół w odniesieniu do uznawania dotychczasowego kształcenia (Islandia), i opracowywanie narodowego planu działań (Dania). Kwestią uznawania dotychczasowego kształcenia nie zajęto się dotychczas w Słowacji.

Przyjęty w Danii w 2004 r. plan działań „Lepsza edukacja” (*Better Education*), który angażował cztery resorty, miał na celu wzmocnienie mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia w ramach systemu edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia dorosłych i kształcenia zawodowego. W kwietniu 2005 r. uruchomiono system uznawania dotychczasowego kształcenia w ramach systemu edukacji. We Francji osoby mające za sobą co najmniej trzyletni okres aktywności zawodowej mogą uzyskać oficjalne potwierdzenie swej fachowej wiedzy i umiejętności w postaci odpowiedniego tytułu lub zaświadczenia związanego z wykonywaniem danego zawodu bądź świadectwa kwalifikacyjnego. Egzaminatorzy mogą również przyznać pełne kwalifikacje. W 2002 r. ustanowiono ogólnokrajowy rejestr certyfikatów zawodowych (*RNCP*) i wszystkie te kwalifikacje można zdobyć poprzez uznanie dotychczasowego kształcenia. We Włoszech uznawanie dotychczasowego kształcenia jest przewidziane w wielu krajowych i regionalnych przepisach oraz w umowach z partnerami społecznymi. Z mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia mogą korzystać osoby w wieku powyżej 18 lat, aby uzyskać dostęp do kształcenia lub zwolnienie z obowiązku zaliczenia określonego programu, przenieść się do innego systemu kształcenia ogólnego lub zawodowego bądź regionu geograficznego, i/lub zdobyć pełne kwalifikacje.

Na Litwie „Plan działań na rzecz wdrożenia strategii uczenia się przez całe życie” (*Action plan for the implementation of the strategy ensuring lifelong learning*) z 2004 r. przewiduje, że mechanizmy uznawania kompetencji zdobytych w ramach kształcenia pozaformalnego i samokształcenia zostaną wprowadzone do roku 2008. Proponowane mechanizmy będą opierać się na wynikach kilku aktualnie realizowanych projektów, których celem jest rozwijanie metod uznawania dotychczasowego kształcenia w szeregu takich dziedzin, jak umiejętności życiowe i turystyka.

W Norwegii kwestia uznawania dotychczasowego kształcenia jest obecna w polityce od 1999 r. jako integralny element Reformy kompetencji (*Competence Reform*), obejmującej wszystkie osoby dorosłe, niezależnie od ich statusu na rynku pracy. Reforma zagwarantowała dorosłym ustawowe prawo do walidacji kompetencji zdobytych w ramach kształcenia pozaformalnego w celu uzyskania dostępu do kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia lub studiów wyższych oraz zwolnienia z obowiązku zaliczania określonych modułów i zdawania egzaminów i testów. Instytucje realizujące „Projekt na rzecz walidacji” (*Validation Project*) (1992-2002) zostały upoważnione do stworzenia podstaw ogólnokrajowego systemu walidacji i mechanizmy walidacji zostały już wprowadzone w większości sektorów. Reforma jest wdrażana przy aktywnym udziale partnerów społecznych i władz centralnych, co stanowi kluczowy czynnik decydujący o powodzeniu tego przedsięwzięcia. Za walidację w odniesieniu do kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia odpowiada dziewiętnaście okręgów, a kandydatów ocenia się na podstawie ogólnokrajowych programów nauczania. Większość decyzji walidacyjnych dotyczyła sektora zawodowego. Sektor organizacji pozarządowych uczestniczył w siedmiu projektach walidacyjnych, w których wzięły udział organizacje zajmujące się kształceniem dorosłych i na odległość, ludowe szkoły średnie oraz organizacje młodzieżowe. W 2003 r. trzy organizacje pozarządowe opracowały „Zaświadczenie o indywidualnych kompetencjach” (*Personal Competence Document*). W 2006 r. zmierza się do rozszerzenia skali projektów walidacyjnych i przekształcenia ich w program ogólnokrajowy.

W Portugalii Krajowy System Uznawania, Walidacji i Certyfikacji Kompetencji (*National System for Recognition, Validation and Certification of Competence*; określany w Portugalii jako RVCC) jest obecnie przewidziany dla dorosłych w wieku powyżej 18 lat, którzy nie ukończyli obowiązku kształcenia. RVCC wdraża się za pośrednictwem sieci ośrodków RVCC; przewiduje się, że do roku 2006 powstaną łącznie 84 takie ośrodki. W Szwecji w ramach Inicjatywy na rzecz Kształcenia Dorosłych (*Adult Education Initiative*) w latach 1997-2002 rozszerzono zakres stosowania mechanizmów walidacji rzeczywistych kompetencji. Podejmuje się szereg przedsięwzięć dotyczących różnych aspektów walidacji, ale nie wytyczono jeszcze ogólnokrajowej polityki w tej dziedzinie.

Z kolei w Islandii walidacja kształcenia pozaformalnego jest nowym zjawiskiem. W kontekście funkcjonowania ośrodków uczenia się przez całe życie oraz pod wpływem dyskusji na temat uczenia się przez całe życie w obrębie UE i presji ze strony indywidualnych osób i związków pracowniczych rozpoczęto prace nad stworzeniem systemu walidacji kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Tą kwestią zajęło się w sposób zdecydowany Centrum Usług Edukacyjnych i Szkoleniowych (*Education and Training Service Centre*), instytucja założona przez Islandzką Federację Pracy (*Icelandic Federation of Labour*) i Konfederację Pracodawców Islandzkich (*Confederation of Icelandic Employers*). Centrum otrzymuje środki publiczne i ma wspomagać Ministerstwo Edukacji w tworzeniu mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia dla osób, które nie posiadają wykształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia. Równocześnie nadal toczą się dyskusje dotyczące takich kwestii, jak rozszerzenie tej inicjatywy, uzyskanie akceptacji i legitymizacja mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia na rynku pracy i w obrębie systemu edukacji formalnej oraz rola i obowiązki różnych zainteresowanych instytucji i grup.

Wprawdzie z pewnych informacji w materiałach krajowych wynika, że w kilku krajach (np. Belgii (Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej), Słowenii i Norwegii) mechanizmy uznawania dotychczasowego kształcenia wykorzystuje się formalnie w celu zapewnienia dostępu do studiów wyższych, wydaje się, że na ogół mechanizmy te są wyraźnie ukierunkowane na zdobywanie kwalifikacji związanych z kształceniem zawodowym, a nie ogólnym (np. na Malcie – stosowane wyłącznie w Instytucie Turystyki, w Słowenii i Norwegii). Tak samo będzie prawdopodobnie wyglądać sytuacja w Republice Czeskiej, gdzie planuje się wprowadzić w 2007 r. mechanizmy uznawania dotychczasowego kształcenia jedynie w odniesieniu do zawodowo ukierunkowanego kształcenia.

Kolejny problem, zwłaszcza w odniesieniu do pozaformalnego sektora niezawodowego kształcenia dorosłych, jest związany z obawami, że uznawanie dotychczasowego kształcenia mogłoby zmienić istotę kształcenia pozaformalnego, nadając mu bardziej sformalizowany charakter i otwierając drogę do bezpośredniego stosowania systemów akredytacji w tym sektorze w trakcie lub po zakończeniu cyklu kształcenia pozaformalnego.

9. PORADNICTWO

W kontekście niezawodowego kształcenia dorosłych – formalnego lub pozaformalnego – termin „poradnictwo” odnosi się do usług i działań, które mają ułatwić osobom w dowolnym wieku i na dowolnym etapie życia wybór ścieżki kształcenia czy szkolenia lub drogi zawodowej. Działania te mogą być prowadzone na zasadzie indywidualnej lub grupowej, w formie bezpośrednich spotkań lub w systemie na odległość (włącznie z telefonicznymi liniami pomocy i serwisami internetowymi)⁵³.

Z uwagi na związek poradnictwa zawodowego z polityką w dziedzinie edukacji, szkoleń i zatrudnienia, Komisja Europejska stworzyła w grudniu 2002 r. Grupę ekspertów ds. poradnictwa przez całe życie, a w maju 2004 r. Rada Ministrów Edukacji przyjęła uchwałę uznającą istotne znaczenie poradnictwa w kontekście uczenia się przez całe życie.

Istnieje wiele opracowań potwierdzających istotną rolę poradnictwa w promowaniu uczestnictwa w kształceniu dorosłych i zapewnianiu dostępu do kwalifikacji⁵⁴. Z doświadczeń wynika, że poradnictwo ma do odegrania kluczową rolę w przezwyciężaniu barier, które utrudniają uczestnictwo najbardziej zagrożonym grupom dorosłych. W ramach poradnictwa udziela się przystępnie opracowanych, przydatnych, istotnych i aktualnych informacji, buduje poczucie własnej wartości i zaufanie do siebie u potencjalnych uczestników kształcenia, pomaga dorosłym podejmować decyzje dotyczące form i dziedzin kształcenia, wyjaśnia zainteresowanym, z jakich form pomocy mogą korzystać, aby przezwyciężyć bariery wynikające z ich sytuacji życiowej, i kieruje ich do instytucji świadczących odpowiednie usługi, przekazuje informacje zwrotne do placówek, w których procedury mogą stanowić barierę dla uczestnictwa, oraz ułatwia dorosłym przechodzenie między różnymi ścieżkami i progresję.

Poradnictwo dla dorosłych w swym obecnym kształcie wymaga podjęcia licznych wyzwań na wszystkich płaszczyznach. Po pierwsze, w większości badanych krajów prace nad tworzeniem polityki w dziedzinie poradnictwa są słabo zaawansowane i rozczłonkowane. Po drugie, usługi w zakresie poradnictwa dla dorosłych mają charakter fragmentaryczny i są rzadko dobrze zaplanowane lub koordynowane na szczeblu krajowym, regionalnym czy lokalnym. W obrębie poszczególnych krajów uderza niespójność istniejących rozwiązań, jeśli chodzi o cele, zapewnianie środków na funkcjonowanie, kwalifikacje kadry oraz metody świadczenia usług poradnictwa. Po trzecie, w większości krajów oferta poradnictwa jest zdecydowanie zbyt skromna w stosunku do zapotrzebowania. Niemniej jednak z poradnictwa najbardziej skorzystałyby osoby dorosłe o niskich dochodach i niskim poziomie kwalifikacji, ale równocześnie w przypadku tych osób prawdopodobieństwo zwrócenia się o pomoc do poradni jest najmniejsze. Jak przedstawiono wcześniej, te same grupy również najrzadziej samodzielnie decydują się na podjęcie nauki w ramach kształcenia formalnego lub pozaformalnego. Po czwarte, w większości krajów poradnictwo musi rozszerzyć sferę zainteresowań, wychodząc poza kwestie związane z rynkiem pracy. Po piąte, sytuacja w różnych krajach jest znacznie zróżnicowana pod względem jakości usług poradnictwa. Po szóste, istnieją poważne luki w danych dotyczących skali, kosztów i efektywności prowadzonego poradnictwa⁵⁵.

W kontekście powyższych wyzwań należy jednak zauważyć, że – jak wynika z informacji w materiałach krajowych – szereg krajów zajmuje się obecnie kwestią poradnictwa (np. Belgia, Dania, Irlandia, Francja, Litwa, Austria, Polska, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Islandia, Lichtenstein, Norwegia). Wprowadza się szereg rozwiązań specjalnie skierowanych do dorosłych o niskim poziomie

⁵³ Na podstawie publikacji: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2004), „*Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*” (Poradnictwo zawodowe: podręcznik dla twórców polityki), Paryż, str. 10.

⁵⁴ Ibid., str. 37-39.

⁵⁵ Na podstawie informacji podanych w różnych miejscach publikacji: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2004), „*Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*” (Poradnictwo zawodowe: podręcznik dla twórców polityki), Paryż.

kwalifikacji, które mają zachęcić do ponownego podjęcia nauki i ukończenia wybranego cyklu kształcenia oraz zapewnić pomyślne przejście do stabilnego zatrudnienia.

Działania służące rozwijaniu poradnictwa dla dorosłych

Wśród działań służących rozwijaniu poradnictwa dla dorosłych można wymienić: wprowadzanie polityki stanowiącej podstawę poradnictwa (np. w Finlandii), tworzenie specjalnego budżetu przeznaczanego na poradnictwo i informację (np. w Słowenii), ustanawianie krajowych organów odpowiedzialnych za koordynację i spójność działań w zakresie poradnictwa dla dorosłych (np. w Irlandii, na Litwie, w Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Walii)), udzielanie informacji o ofercie kształcenia dorosłych (np. akcja „Tydzień dorosłego słuchacza”, informacje udostępniane w trybie online, ośrodki informacji/pomocy dydaktycznych, broszury/magazyny informacyjne), tworzenie struktur zajmujących się poradnictwem (np. w Republice Czeskiej – w Urzędach Pracy, z zakresem zadań obejmującym również kształcenie ogólne; w Irlandii i Grecji – w szkołach drugiej szansy; w Hiszpanii, na Łotwie, w Austrii (Burgenlandii), Słowenii, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii) oraz współdziałanie w ramach przedsięwzięć europejskich (wszystkie kraje poprzez portal Ploteus i projekt Euro-poradnictwo (*EUROGUIDANCE*)).

Krajowy organ koordynujący

Nieliczne kraje stworzyły struktury w postaci regionalnego bądź krajowego organu koordynującego, który ma zadbać o powiązanie różnych podsystemów zajmujących się poradnictwem. Takim organem koordynującym może być komitet międzyresortowy lub międzydepartamentowy, krajowe forum poradnictwa bądź jednostka ds. polityki w danym resorcie/departamencie, odpowiedzialna za całościową politykę i całość usług w dziedzinie poradnictwa.

W skład Krajowej Grupy Doradczej (*National Advisory Group*) w Finlandii wchodzi przedstawiciele wielu różnych zainteresowanych grup, zarówno z sektora publicznego, jak i niepublicznego. W 2005 r. ministerstwa edukacji i pracy utworzyły zespół roboczy w celu opracowania programów działań na rzecz rozwoju informacji i poradnictwa dotyczącego kształcenia dorosłych. Zmierzają do tego, aby do roku 2008 dorośli mieli dostęp do zróżnicowanych i dostosowanych do ich potrzeb usług poradnictwa w całym kraju. Jednostki prowadzące poradnictwo będą korzystać z pomocy specjalistów reprezentujących wiele różnych zawodów w ramach systematycznej i ukierunkowanej na określone cele współpracy. W Irlandii Krajowe Forum Poradnictwa, utworzone w 2004 r., skupia instytucje i osoby zajmujące się poradnictwem ze wszystkich sektorów, które mają wspólnie przygotować spójny system poradnictwa obejmujący wszystkie grupy wiekowe i wszystkie formy poradnictwa.

Usługi informacyjne

Kluczowym aspektem poradnictwa jest dostępność odpowiednich i aktualnych informacji. Powszechnie dostrzega się konieczność dostosowania różnych metod przekazywania informacji do potrzeb, a najważniejsze wyzwanie dotyczy tego, w jakim stopniu informacje mogą „przełożyć się” na faktyczny udział w kształceniu, a nie pozostać jedynie informacjami.

W Słowenii dorosłe uczące się osoby mogą korzystać z wysokiej jakości systemu informacji o możliwościach kształcenia i znaleźć odpowiednie informacje w internetowej publikacji pt. „Przegląd ofert kształcenia dorosłych w Słowenii” (*Overview of Adult Education in Slovenia*). W wielu krajach istnieją strony internetowe z serwisem informacyjnym (np. w Irlandii i Hiszpanii, na Łotwie, w Austrii, Finlandii, Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej)). W Finlandii rozbudowuje się elektroniczny serwis doradczo-informacyjny pod nazwą *Opintoluotsi*, a „internetowe systemy informacji o ofercie kształcenia dorosłych mają ułatwić znalezienie informacji o możliwościach kształcenia, porównanie ofert i podjęcie decyzji na tej podstawie”. W Austrii rozbudowano istniejącą stronę internetową, wykorzystując w tym celu środki w ramach Priorytetu 3 Europejskiego Funduszu

Spółecznego (EFS). W Irlandii dobiegają końca prace nad uruchomieniem ogólnokrajowej bazy danych na temat możliwości kształcenia dorosłych. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) informacje o wielu różnych możliwościach kształcenia można znaleźć w serwisie *Learndirect*.

W Austrii (Burgenlandii) już od pewnego czasu funkcjonuje sieć poradnictwa, która obejmuje regionalne poradnie dla dorosłych uczestniczących w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. Poradę udziela się w trakcie bezpośrednich spotkań, pocztą elektroniczną lub telefonicznie, a w mniejszych gminach wizytujący doradcy działają w sposób elastyczny, oferując pomoc dostosowaną do sytuacji w danym regionie i sytuacji danej osoby. W Finlandii poradnictwo dla dorosłych funkcjonuje w ramach placówek prowadzących kształcenie dorosłych na poziomie szkoły obowiązkowej i ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia, a zadaniem doradców jest wspieranie dorosłych na różnych etapach kształcenia poprzez opracowywanie indywidualnych planów kształcenia. Poradnictwo zmniejsza ryzyko przerwania nauki i wykluczenia, a także uwzględnia kwestie związane z równością płci i równością szans dla dorosłych z różnych środowisk etnicznych. W Irlandii uruchomiono 35 lokalnych projektów w zakresie poradnictwa edukacyjnego dla dorosłych, odpowiadając na potrzeby określonych grup docelowych uczestniczących w formalnym i pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych. Istnieją również odrębne poradnie dla osób, które przedwcześnie przerwały naukę szkolną, i tzw. „społeczności wędrujących” – osób często zmieniających miejsce pobytu. Centra informacji dla dorosłych działają w Autonomicznych Wspólnotach w Hiszpanii, na Litwie (utworzone w latach 2005-2006) i w Słowenii. W Portugalii poradnictwem dla dorosłych zajmuje się ośrodek pomocy dydaktycznych, podległy Dyrekcji Generalnej ds. Kształcenia Zawodowego (*Directorate-General of Vocational Education*), która odpowiada w całości za kształcenie dorosłych finansowane z środków publicznych.

Wymiar europejski

W UE funkcjonuje internetowy portal PLOTEUS z informacjami o możliwościach kształcenia, a w EUROGUIDANCE, sieci ośrodków zajmujących się poradnictwem w krajach UE i EOG, doradcy mogą znaleźć informacje o systemach edukacji w innych krajach.

10. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

W marcu 2001 r., podczas posiedzenia w Sztokholmie, Rada Europejska zatwierdziła „Raport w sprawie konkretnych przyszłych celów systemów edukacji (*Report on the concrete future objectives of education systems*), w którym przedstawiono spójne całościowe podejście do krajowych polityk edukacyjnych w kontekście Agendy Lizbońskiej; opiera się ono na trzech głównych celach, z których pierwszy dotyczy *podnoszenia jakości systemów edukacji* w państwach członkowskich. Podczas posiedzenia w Barcelonie w 2002 r. Rada Europejska wytyczyła cel, zgodnie z którym europejskie systemy edukacji mają stać się do 2010 r. wzorem jakości dla całego świata⁵⁶.

Dotychczas większość inicjatyw w dziedzinie zapewniania jakości na szczeblu europejskim i krajowym koncentrowała się na kształceniu zawodowym. Deklaracja Kopenhaska (2002)⁵⁷ została przyjęta w celu promowania (dobrowolnej) współpracy w dziedzinie zapewniania jakości, a szczególny nacisk położono w niej na wymianę modeli i metod oraz wspólne kryteria i zasady dotyczące jakości w kształceniu zawodowym. Założenia te były wdrażane na podstawie dwuletniego programu pracy (2003-2004) przez grupę specjalistów (*Technical Working Group, TWG*), którzy reprezentowali państwa członkowskie UE, kraje EFTA-EOG, Europejskich Partnerów Społecznych i Komisję Europejską⁵⁸. Istotnym efektem prac grupy TWG było stworzenie Wspólnych Ram Zapewniania Jakości (*Common Quality Assurance Framework*) – wspólnych ram odniesienia, które mają wspierać budowanie i reformę jakości kształcenia zawodowego na poziomie systemów i indywidualnych organizatorów kształcenia, w pełni respektując przy tym odpowiedzialność i autonomię państw członkowskich w zakresie budowania własnych systemów zapewniania jakości.

W maju 2004 r. Rada Ministrów Edukacji zatwierdziła koncepcję Wspólnych Ram Zapewniania Jakości i zwróciła się do zainteresowanych instytucji i grup w państwach członkowskich i Komisji z prośbą o promowanie jej na zasadzie dobrowolnej. W połowie 2005 r. stworzono Europejską sieć ds. zapewniania i podnoszenia jakości w kształceniu zawodowym, która miała kontynuować prace grupy TWG, wykorzystując jej dotychczasowe osiągnięcia⁵⁹.

Zgodnie z najnowszym wspólnym raportem nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010” (*Education and Training 2010*) jednym z głównych wątków reform dla większości krajów jest zwiększenie efektywności kształcenia i szkoleń poprzez podniesienie jakości i ulepszenie standardów. Jednak wiele krajów nie opracowało jeszcze odpowiednich krajowych wskaźników efektywności bądź nie wprowadziło mechanizmów zbierania niezbędnych danych, co powoduje, że trudno jest mierzyć efekty działań w dziedzinie kształcenia i szkoleń. Wiele spośród tych krajów (np. Republika Czeska, Grecja, Hiszpania, Cypr, Łotwa, Malta, Portugalia, Rumunia), a w szczególności kraje, w których nakłady na edukację są stosunkowo niskie, zwracają uwagę na czynniki ograniczające ich zdolność do wdrażania wszelkich niezbędnych strategii⁶⁰. W Raporcie OECD nt. kształcenia dorosłych z 2005 r. stwierdza się, że wiele można jeszcze poprawić w ocenie form kształcenia dorosłych odbywającego się poza programami rynku pracy⁶¹.

⁵⁶ Wnioski Prezydencji, posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie, 15-16 marca 2002, SN 100/1/02 REV 1, pkt 43 i 44, str. 19; http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

⁵⁷ Uchwała Rady z dnia 19 grudnia 2002 r. (Dz.U. 2003/C 13/02) i Deklaracja przyjęta w Kopenhadze w listopadzie 2002 r.

⁵⁸ Komisja Europejska (2005), „*Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*” (Podstawowe założenia ‘wspólnych ram zapewniania jakości’ w kształceniu zawodowym w Europie), wersja zaktualizowana z 29.09.05, str. 3-5.

⁵⁹ Komisja Europejska (2006), „*European Network on Quality Assurance in VET. Work Programme 2006-2007*” (Europejska sieć ds. zapewniania jakości w kształceniu zawodowym – program pracy na lata 2006-2007), str. 3-5.

⁶⁰ „*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Projekt wspólnego częściowego raportu Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”, Bruksela, COM (2005) 549 – wersja ostateczna/2, str. 5.

⁶¹ OECD (2005), „*Promoting Adult Learning*” (Promowanie kształcenia dorosłych), Paryż, OECD, streszczenie, str. 4.

Działania służące zapewnianiu jakości w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Materiały z poszczególnych krajów przedstawiają szereg rozwiązań, w tym również zaplanowanych i systematycznie prowadzonych działań, które mają stworzyć *solidne podstawy do przekonania*, że niezawodowe kształcenie dorosłych spełni/spełnia wymagania zainteresowanych instytucji i grup, a zwłaszcza uczących się osób dorosłych. W tym celu uchwała się przepisy, tworzy struktury, opracowuje strategie i podejmuje działania dotyczące jakości w kształceniu dorosłych, przy czym istotny wyjątek stanowi tu obszar poradnictwa dla dorosłych, w którym w większości krajów niewiele wskazuje na to, aby systematycznie dbano o jakość usług. W dziedzinie poradnictwa standardy jakości wprowadzono jedynie w ograniczonym zakresie, a uregulowania dotyczące jakości – jeśli w ogóle istnieją – funkcjonują często jako wytyczne, a nie obowiązkowe wymogi. Natomiast poza obszarem poradnictwa dla dorosłych coraz szerzej zobowiązuje się placówki do regularnego przeprowadzania oceny działalności oraz przedstawiania sponsorom i ogółowi społeczeństwa celów i efektów kształcenia

Szereg krajów (np. Dania, Irlandia, Francja, Holandia, Rumunia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)) uchwaliło przepisy stanowiące podstawę działań na rzecz poprawy jakości w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych.

W szeregu krajów (np. Danii, Estonii, Hiszpanii, Portugalii, Słowenii, Finlandii i Szwecji) stworzono krajowe lub regionalne organy, których zadaniem jest właśnie monitorowanie i/lub ocena kształcenia, w tym niezawodowego kształcenia dorosłych, i zapewnianie jakości. W innych krajach (np. Niemczech, Irlandii, Grecji, Polsce, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii) i Lichtensteinie) całościowe zarządzanie sprawami związanymi z jakością należy do zadań organów, które mają również inne obowiązki w dziedzinie edukacji i szkoleń.

W krajach, w których formalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzi się w szkołach dla młodzieży, mechanizmy zapewniania jakości funkcjonujące w tych placówkach mają również zastosowanie do kształcenia dorosłych. Na przykład w Portugalii działa tzw. Zespół ds. Misji (*Mission Team*), który odpowiada za ocenę, monitorowanie i wdrażanie uruchomionych niedawno reform w kształceniu na poziomie szkoły średniej II stopnia, włącznie z tzw. kształceniem powrotnym. Większość badanych krajów wprowadziła szereg specjalnych mechanizmów mających zapewnić jakość w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych.

Ramowe systemy jakości

Kryteria dotyczące zapewniania jakości kształcenia i obszary, do których mają one zastosowanie, obejmują: zdolności instytucjonalne, efektywność kształcenia, strategie i procedury zapewniania jakości oraz dostępność i adekwatność pomocy dydaktycznych. W szeregu krajów w ramach pro-jakościowego podejścia opracowano wskaźniki efektywności i określono cele w tym zakresie. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) studenci/uczące się osoby, kandydaci i szersza społeczność mają ustawowo zagwarantowane prawo do informacji o efektywności placówek edukacyjnych, którą mierzy się za pomocą szeregu wskaźników. W Niemczech opracowano modelową procedurę „ukierunkowanej na uczącą się osobę certyfikacji jakości w kształceniu ustawicznym” (*Learner oriented quality certification in further education, LQW2*) – procedurę podnoszenia i certyfikacji jakości, w której kształcenie/uczenie się stanowi centralny element działań pro-jakościowych. Procedura LQW2 ma zastosowanie do ponad 400 placówek i okazała się ważnym mechanizmem, funkcjonującym obok certyfikatów ISO i EQFM (*European Foundation for Quality Management* – Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością). Z punktu widzenia uczących się osób i uczestników certyfikat ten stanowi drogowskaz ułatwiający poszukiwania wysokiej jakości ofert kształcenia ustawicznego na konkurencyjnym rynku edukacyjnym.

Kontrole

W szeregu krajów kluczowym elementem monitorowania i podnoszenia jakości w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych są kontrole w placówkach. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) Inspektorat ds. Kształcenia Dorosłych (*Adult Learning Inspectorate, ALI*) kontroluje jakość kształcenia dla osób w wieku powyżej 19 lat w *further education colleges*, jak również pozaformalnego kształcenia dorosłych i tzw. kształcenia środowiskowego (ang. *community learning*). Analogiczne mechanizmy kontrolowania jakości kształcenia dorosłych zostały niedawno wprowadzone w innych częściach Zjednoczonego Królestwa (Walii i Irlandii Północnej). W kwietniu 2007 r. działalność kontrolna ALI zostanie połączona z działaniami Ofsted – inspektoratu nadzorującego edukację dzieci i młodzieży w Anglii.

Ocena wewnętrzna

Szereg krajów wydało *wytyczne dotyczące samooceny* za pomocą wskaźników efektywności lub jakości dla placówek edukacyjnych. W Austrii uczelnie typu *Fachhochschule* wprowadziły rozbudowany i obowiązkowy system mechanizmów ciągłej oceny, częściowo wykorzystując wiedzę naukową specjalistów zewnętrznych. W Danii Ustawa o przejrzystości i otwartości zobowiązuje placówki kształcenia dorosłych do udostępniania raportów z działalności ogółowi społeczeństwa w Internecie. Zgodnie z przepisami w Finlandii samoocena jest obowiązkowa we wszystkich placówkach prowadzących kształcenie obowiązkowe i kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej II stopnia, włącznie z kształceniem dorosłych. W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) opracowano w sierpniu 2003 r. dokument informacyjny pt. „Standardy i jakość w szkockich *further education colleges* w latach akademickich 2004/05-2007/08” (*Standards and Quality in Scottish Further Education Colleges in Academic Years 2004-05 to 2007-08: National Briefing Document*), który ma ułatwić przeprowadzanie samooceny w kolegiach prowadzących tzw. *further education*. Od 2005 r. Inspektorat ds. Kształcenia Dorosłych (*Adult Learning Inspectorate, ALI*) i Rada ds. Umiejętności Uczenia się (*Learning Skills Council*) w Zjednoczonym Królestwie (Anglii) oczekuje od kolegiów przeprowadzania regularnej oceny wszystkich aspektów kształcenia i opracowywania rocznych raportów z samooceny. W Islandii formalne niezawodowe kształcenie dorosłych w szkołach dla młodzieży podlega ocenie wewnętrznej, podobnie jak pozostałe obszary działalności szkoły. Na Litwie jednym z podstawowych rozwiązań służących zapewnianiu jakości w szkołach dla dorosłych jest kontrola wewnętrzna, polegająca na wewnętrznej analizie działalności placówki pod kątem siedmiu kluczowych aspektów: etosu, treści nauczania, osiągnięć w nauce, metod nauczania i uczenia się, pomocy dla uczniów/słuchaczy, środków dydaktycznych oraz administracji i zapewniania jakości.

Kolejne przykłady działań służących zapewnianiu jakości w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych przedstawiono w załączniku 15.

Jakość w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Zależnie od statusu organizatorów kształcenia pod względem historycznym, prawnym, podatkowym itp., procedury uznawania, akredytacji i rozliczania z efektów działalności są niezwykle zróżnicowane w poszczególnych krajach, a materiały krajowe zawierają niewiele informacji na ten temat. Z uwagi na szerokie spektrum organizatorów, wśród których znajdują się m.in. placówki niezależne, lokalne organizacje społeczne, związki zawodowe, organizacje kościelne itp., trudno jest przedstawić ogólny obraz sytuacji w różnych badanych krajach. Z innego źródła wynika jednak, że w większości krajów kwestie związane z wiarygodnością czy rozliczaniem się z efektów działań i zapewnianiem jakości wysuwają się obecnie na pierwszy plan w placówkach otrzymujących środki publiczne. Stawia to organizatorów kształcenia w nieco ambiwalentnej sytuacji, większość z nich stanowią bowiem

placówki niezależne, które muszą jednak spełniać zewnętrzne kryteria wiarygodności, aby otrzymać środki publiczne⁶².

Wśród przykładowych projakościowych działań w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych można wymienić: uchwalanie przepisów, tworzenie krajowych organów odpowiedzialnych za jakość pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, opracowywanie polityki zachęcającej do podnoszenia jakości, opracowywanie wytycznych, akredytacja organizatorów kształcenia, licencjonowanie programów, tworzenie ramowych systemów jakości, kontrole, przeprowadzanie samooceny oraz wprowadzanie wymogów dotyczących kwalifikacji kadry i ogólnych wymogów dotyczących składania rocznych raportów.

W materiałach krajowych można znaleźć jedynie nieliczne przykłady praktyk stosowanych w badanych krajach.

Sekretariat Generalny ds. Kształcenia Dorosłych (*General Secretariat for Adult Education*) w Grecji pełni od stycznia 2006 r. funkcję tzw. „Organu ds. oceny i kontroli jakości usług w dziedzinie kształcenia dorosłych (*Body of Evaluators and Controllers for the Quality of Adult Education Services*). Zakres kompetencji tego organu obejmuje ocenę i kontrolę – na szczeblu prefektur – jakości wszystkich programów, które łącznie tworzą sektor kształcenia dorosłych prowadzonego poprzez struktury regionalne. Ponadto od października 2006 r. w każdej prefekturze i każdym regionie działa „Komitet ds. Koordynacji Kształcenia Dorosłych” (*Committee of Coordination of Adult Education*). Zadaniem Komitetu jest zapewnienie optymalnej koordynacji oraz współpracy kadry kierowniczej i osób odpowiedzialnych za struktury i programy na poziomie, odpowiednio, prefektur i regionów. Głównym celem jest w tym przypadku podnoszenie jakości usług edukacyjnych świadczonych przez Sekretariat Generalny ds. Kształcenia Dorosłych.

W Finlandii Fińska Rada ds. Oceny (*Finnish Evaluation Council*), która powstała jako sieć ekspertów w 2003 r., odpowiada za ocenę edukacji liberalnej dla dorosłych, a w swojej bieżącej działalności koncentruje się na ocenie edukacji obywatelskiej w placówkach niezależnych. Fundacja ds. Kształcenia Dorosłych w Lichtensteinie (*Adult Education Lichtenstein Foundation*) odpowiada za zapewnianie jakości pozaformalnego kształcenia dorosłych, stosując uznane standardy jakości i określając minimalne wymogi jakościowe dla organizatorów kształcenia dofinansowywanych przez państwo. W Szwecji rząd powołał w 2002 r. komisję mającą ocenić poziom edukacji liberalnej dla dorosłych w całym kraju (prowadzonej przez stowarzyszenia oświatowe i ludowe szkoły średnie), która przedstawiła raport na ten temat w 2004 r.

Akredytacja

W Estonii, na podstawie Ustawy o szkołach prywatnych, rząd wydaje zezwolenia na prowadzenie działalności oświatowej organizatorom kształcenia zawodowego i pozaformalnego w przypadku, gdy czas trwania kształcenia przekracza 120 godzin lub sześć miesięcy w ciągu roku. W związku z tym, że obecny system licencjonowania „nie zadowala żadnej z zainteresowanych stron”, w tym również rządu, a samo zezwolenie nie gwarantuje jakości, planuje się zrewidowanie tego systemu w najbliższej przyszłości. Na Łotwie Łotewskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych (*Latvian Adult Education Association, LAEA*), we współpracy z Łotewskim Stowarzyszeniem Samorządów Lokalnych i Regionalnych (*Latvian Association of Local and Regional Governments*) oraz Ministerstwem Edukacji i Nauki, opracowało w 2003 r. „Zalecenia w sprawie procedury licencjonowania programów pozaformalnego kształcenia dorosłych” (*Recommendations on procedure for licensing non-formal adult education programmes*). Na Węgrzech procedury akredytacji

⁶² B. Bélanger i B. Bochynek we współpracy z K-O Farr (2000), „*The Financing of Adult Learning in Civil Society: A European Exploratory Study*” (Finansowanie kształcenia dorosłych w społeczeństwie obywatelskim: badania europejskie), Hamburg, Instytut ds. Edukacji UNESCO, str. 159.

organizatorów kształcenia, które dotyczą pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, wprowadziły mechanizmy zapewniania jakości oparte na samoocenie.

W Polsce akredytację kursów pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych mogą uzyskać zarówno placówki publiczne, jak i prywatne, przy czym może ona obejmować całość działalności oświatowej danej placówki lub tylko określone kursy. Akredytację przyznaje kurator oświaty. Placówki edukacyjne mogą także zostać wpisane do rejestru prowadzonego przez wojewódzki urząd zatrudnienia. W Bułgarii OPTIMA, krajowy oddział organizacji międzynarodowej zajmującej się jakością usług językowych, wydaje licencje prywatnym szkołom języków po przeprowadzeniu kontroli.

System zapewniania jakości

W Estonii planuje się stworzenie systemu zapewniania jakości dla kształcenia pozaformalnego, a pracami w tym zakresie ma kierować Estońskie Stowarzyszenie na rzecz Pozaformalnego Kształcenia Dorosłych (*Estonian Non-formal Adult Education Association*). W Irlandii Krajowe Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych (*National Association of Adult Education*) wprowadza na zasadzie pilotażowej ramowy system jakości w edukacji kobiet, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) opracowano ramowy system jakości dotyczący działań edukacyjnych określanych łącznie jako „kształcenie środowiskowe i rozwój społeczności lokalnych” (*community learning and development, CLD*).

Kontrole

Nieliczne kraje (np. Austria i Zjednoczone Królestwo) przeprowadzają kontrole w placówkach pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) zakres kontroli programów kształcenia środowiskowego i rozwoju społeczności lokalnych (*CLD*) został określony w dokumencie „Pracujemy i uczymy się wspólnie, aby zbudować silniejsze wspólnoty” (*Working and Learning Together to Build Stronger Communities*). Inspektorat Jej Wysokości ds. Edukacji (*Her Majesty's Inspectorate of Education, HMIE*) ocenia jakość usług władz lokalnych w zakresie *CLD* i może również oceniać wkład ze strony innych partnerów finansowanych ze środków publicznych, którzy współuczestniczą w *CLD*. Inspektorat Jej Wysokości ds. Edukacji wprowadza obecnie zrewidowane procedury kontroli i ramowy system jakości dla grup partnerskich realizujących programy *CLD*. Ta nowa wersja wytycznych pt. „Na jakim poziomie są nasze programy *CLD*” (*How Good is Our Community Learning and Development*) będzie stanowić podstawę kontroli programów *CLD* i samooceny dokonywanej przez organizatorów *CLD*. We współpracy z najważniejszymi zainteresowanymi instytucjami i grupami, Inspektorat przygotowuje również obecnie zestaw narzędzi do samooceny, który ma ułatwić stosowanie ramowych systemów jakości.

Samoocena

W Słowacji, na przykład, ocena należy do obowiązków samych organizatorów kształcenia. Również w Finlandii, zgodnie z Ustawą w sprawie edukacji liberalnej dla dorosłych, organizatorzy kształcenia są zobowiązani do regularnego przeprowadzania samooceny (jak również poddawania się ocenie zewnętrznej).

Wymiar europejski

W Austrii grupa partnerska w ramach projektu EQUAL opracowuje modele alfabetyzacji na poziomie podstawowym z wbudowanymi mechanizmami zapewniania jakości i wprowadza różne elementy poradnictwa dla tej specjalnej grupy docelowej. Na Łotwie trwają obecnie prace nad stworzeniem systemu oceny jakości dla organizatorów kształcenia dorosłych. Łotewskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych (*Latvian Adult Education Association*) koordynuje dwuletni projekt (2004-2006) pod nazwą „Zarządzanie jakością kształcenia dorosłych w Europie” (*Managing the Quality of Adult*

Education in Europe). W Irlandii Krajowa Agencja ds. Alfabetyzmu Dorosłych (*National Adult Literacy Agency*), będąca organizacją pozarządową, opracowała i opublikowała ramowy system zapewniania jakości dotyczący alfabetyzacji dorosłych w ramach projektu współpracy Grundtvig.

Kolejne przykłady działań służących zapewnianiu jakości w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych przedstawiono w załączniku 16.

11. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE ZAWODOWE KADRY SZKOLENIOWEJ

Doskonalenie zawodowe kadry stanowi niezwykle istotny element zapewniania jakości w niezawodowym kształceniu dorosłych. W najnowszym wspólnym raporcie nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010” odnotowano z ubolewaniem, że „doskonalenie zawodowe nauczycieli i instruktorów prowadzących kształcenie zawodowe pozostaje poważnym wyzwaniem dla większości krajów”⁶³. W raporcie tym mogłaby też znaleźć się uwaga o równie niezadowolającej sytuacji, jeśli chodzi o doskonalenie nauczycieli zajmujących się niezawodowym kształceniem dorosłych – dotyczy to w pewnym stopniu kształcenia formalnego, a w znacznie większym stopniu kształcenia pozaformalnego. Większość krajów poświęca na ogół niewiele uwagi określaniu treści programowych i procesów kształcenia kadry zajmującej się formalnym niezawodowym kształceniem dorosłych, a jeszcze mniej w przypadku kadry pracującej w sektorze pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W badanych krajach zawód nauczyciela lub instruktora pracującego z osobami dorosłymi nie jest na ogół zawodem regulowanym. Istnieje wiele ścieżek edukacyjnych i zawodowych, które pozwalają zostać nauczycielem, autorem programów czy menedżerem w sektorze oświaty dorosłych, a odzwierciedleniem tej sytuacji jest szerokie spektrum podejść do doskonalenia zawodowego tej kadry, przy czym większość działań koncentruje się na kształceniu ustawicznym, a nie na wstępnym etapie rozwoju zawodowego.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe kadry szkoleniowej dla formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Osoby zajmujące się kształceniem dorosłych powinny posiadać dwa zestawy umiejętności: a) być ekspertami w zakresie danego przedmiotu i b) potrafić uczyć tego przedmiotu osoby dorosłe. O ile ten pierwszy zestaw uznaje się w mniejszym lub większym stopniu za oczywisty, w odniesieniu do tego drugiego istnieje zwykle niewiele formalnych wymagań, nawet w sektorze państwowym. Nauczyciele uczący dorosłych w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych mogą równocześnie uczyć młodzież i/lub wykonywać inne niezwiązane z dydaktyką zawody, zwłaszcza gdy prowadzą zajęcia dla dorosłych w systemie wieczorowym lub zaocznym.

Kadra zajmująca się formalnym niezawodowym kształceniem dorosłych, które podlega przepisom dotyczącym kształcenia młodzieży w formach szkolnych, musi zwykle posiadać takie same kwalifikacje jak pracownicy dydaktyczni zatrudnieni w szkołach dla młodzieży – jest to na ogół dyplom ukończenia studiów wyższych na danym kierunku. Dyplom ten może stanowić kwalifikację potwierdzającą przygotowanie pedagogiczne bądź też przyszły nauczyciel musi dodatkowo ukończyć podyplomowe studia pedagogiczne. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że w większości przypadków kwalifikacja pedagogiczna dotyczy nauczania młodzieży, a nie osób dorosłych. Wydaje się jednak, że w szeregu krajów istnieje możliwość studiowania „kształcenia dorosłych” jako przedmiotu kierunkowego na studiach wyższych lub zaliczenia modułów poświęconych kształceniu dorosłych (np. w Republice Czeskiej, Danii, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, na Łotwie i Litwie, w Austrii, Portugalii, Rumunii, Słowacji, Finlandii i Norwegii).

W kilku jedynie krajach (np. Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Szkocji)) praca z dorosłymi wymaga posiadania specjalnej kwalifikacji pedagogicznej. W większości takich przypadków istnieje możliwość zdobycia tej kwalifikacji w ramach doskonalenia zawodowego.

⁶³ „Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe” (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny cząstkowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”. Dokument Rady 2006/c79/01, str. 8;
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

W Zjednoczonym Królestwie obowiązkowe kwalifikacje pedagogiczne dla nauczycieli zajmujących się tzw. *further education* wprowadzono we wrześniu 2001 r. w Anglii i w 2002 r. w Walii, choć wielu nauczycieli przedmiotów akademickich w *further education colleges* już posiada kwalifikację pedagogiczną wymaganą od nauczycieli szkolnych, tj. tzw. status wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status, QTS*). Zgodnie z przepisami, w Irlandii Północnej osoby prowadzące zajęcia w ramach *further education* nie muszą posiadać kwalifikacji pedagogicznych w momencie zatrudnienia, ale muszą legitymować się oficjalnie zatwierdzonymi kwalifikacjami i przygotowywać się do uzyskania świadectwa podyplomowego (w ramach *further education* lub w szkolnictwie wyższym) w ciągu trzech lat od czasu zatrudnienia.

W opublikowanym w listopadzie 2002 r. materiale do dyskusji pt. „Sukces dla wszystkich: reforma *further education*”⁶⁴ przedstawiono strategię rozwoju sektora kształcenia ponadobowiązkowego w Anglii. Od czasu opublikowania tej strategii, w Anglii podjęto różne działania w kilku dziedzinach. Określona została docelowa liczba nauczycieli kolegów dążących do uzyskania odpowiednich kwalifikacji (do 2006 r. kwalifikacje miało uzyskać 90% pełnozatrudnionych i 60% niepełnozatrudnionych nauczycieli). Po przeprowadzeniu konsultacji ministerstwo edukacji przedstawiło program reform w dokumencie pt. „Jak przygotować nauczycieli do przyszłych zadań: reforma kształcenia nauczycieli dla sektora 'uczenia się i umiejętności'”⁶⁵. Reformy, które dotyczą wyłącznie Anglii, obejmują: kształcenie nauczycieli prowadzące do kwalifikacji pedagogicznej, która potwierdza przygotowanie do pracy w sektorze „uczenia się i umiejętności” (*Qualified Teacher Learning and Skills*), rozwój „centrów doskonałości” w dziedzinie kształcenia nauczycieli (*Centres of Excellence in Teacher Training, CETT*) oraz opracowanie nowych standardów i mechanizmów zapewniania jakości dotyczących kształcenia nauczycieli.

Metody pracy z uczniem dorosłym są częściej przedmiotem doskonalenia zawodowego niż specjalizacją w fazie kształcenia przyszłych nauczycieli. Mimo wszystko jednak w większości krajów doskonalenie zawodowe dotyczące tej problematyki jest nadal fragmentaryczne i organizowane na zasadzie doraźnej. Zakres specjalnych szkoleń w ramach doskonalenia zawodowego, które służą rozwijaniu lub podnoszeniu poziomu umiejętności kształcenia dorosłych, zależy na ogół od samego pracodawcy. Wszystkie większe placówki kształcenia dorosłych w większości krajów prowadzą kursy w zakresie metod nauczania lub pokrewnej tematyki, na które może uczęszczać ich kadra dydaktyczna. Takie kursy są też często organizowane przez uczelnie. W kursach doskonalenia zawodowego powinna również uczestniczyć kadra kierownicza, aby lepiej zarządzać swymi placówkami. W tym kontekście warto odnotować, że od 2000 r. bardzo niewiele projektów Grundtviga dotyczyło kwestii zarządzania kształceniem dorosłych – pomimo tego, iż projekty o tej tematyce mogły być finansowane w ramach tej akcji. Ponadto organizatorzy projektów w Akcji Grundtvig 3 napotkali szereg problemów w trakcie prowadzenia kursów doskonalenia zawodowego dla osób zajmujących się kształceniem dorosłych.

W Austrii, dzięki wykorzystaniu funduszy krajowych i środków EFS, w 2003 r. zwiększono dotacje, które są przyznawane przez Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury na projekty typu „szkolenie szkoleniowców” dla instruktorów i menedżerów pracujących w niekomercyjnym sektorze oświaty dorosłych. Przewiduje się również, że jakość tego szkolenia poprawi się znacznie w wyniku przekształcenia policealnych kolegów nauczycielskich w uczelnie. W Austrii uruchomiono także ogólnokrajowy projekt pod nazwą „Akademia Przywództwa” (*Leadership Academy*), którego celem jest wyposażenie grup menedżerów w odpowiednie kwalifikacje.

⁶⁴ „*Success for All: Reforming Further Education and Training: Our vision for the Future*” (Sukces dla wszystkich: reforma *further education* – nasza wizja przyszłości), Department for Education and Skills, Londyn, 2002; <http://www.successforall.gov.uk/linkAttachments/ACF4CD5.pdf> (20 stycznia 2004).

⁶⁵ „*Equipping our Teachers for the Future: Reforming Initial Teacher Training for the Learning and Skills Sector*” (Jak przygotować nauczycieli do przyszłych zadań: reforma kształcenia nauczycieli dla sektora uczenia się i umiejętności), Standards Unit, Department for Education and Skills, Londyn, DfES, 2004.

W Grecji Centrum Szkolenia Kadry Kształcącej Dorosłych (*Centre for the Training of Educators and Trainers of Adults*) zajmuje się podnoszeniem poziomu kompetencji nauczycieli i instruktorów pracujących z osobami dorosłymi. Grecja, wraz z Rumunią i Słowenią, należy do tych krajów, które w swoich materiałach wyraźnie wspominają o wyzwaniach związanych z podnoszeniem poziomu kwalifikacji nauczycieli pracujących z dorosłymi.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe kadr w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Pomijając kilka godnych uwagi wyjątków, materiały krajowe zawierają bardzo niewiele informacji o doskonaleniu zawodowym kadry pracującej w sektorze pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W sektorze pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych nauczyciele stanowią bardziej zróżnicowaną grupę pod względem poziomu i profilu wykształcenia niż ci, którzy prowadzą formalne niezawodowe kształcenie dorosłych, i jedynie w nielicznych przypadkach określone zostały wymogi kwalifikacyjne dla nauczycieli czy instruktorów. Jednak duże pozarządowe organizacje o profilu oświatowym, które zatrudniają wielu nauczycieli z dyplomem ukończenia studiów wyższych i otrzymują środki publiczne, regularnie organizują dla swej kadry kursy doskonalenia zawodowego w zakresie nauczania dorosłych i innej problematyki. W mniejszych organizacjach pozarządowych kadra pracuje często w niepełnym wymiarze i wykonuje inny zawód poza sferą edukacji. Kwestia kwalifikacji nauczycieli będzie jednak prawdopodobnie pojawiać się coraz częściej w kontekście zapewniania jakości, jeśli dana organizacja otrzymuje środki publiczne; dlatego też, jak przedstawiono wcześniej, niektóre kraje wprowadzają mechanizmy projakościowe, dotyczące m.in. doskonalenia kadry, w odniesieniu do organizacji pozarządowych dofinansowywanych z środków publicznych.

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) osoby, które mają prowadzić zajęcia w ramach tzw. kształcenia środowiskowego i rozwoju społeczności lokalnych (CLD), kształcą się na poziomie studiów wyższych (ISCED 5A). Programy kończące się uzyskaniem kwalifikacji w zakresie CLD prowadzi obecnie pięć uczelni (w tym jedna w systemie kształcenia na odległość) oraz szereg placówek *further education*. W ostatnich latach w Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) pojawiły się elastyczne i realizowane w miejscu pracy formy kształcenia/szkolenia zawodowego, przy czym szczególny nacisk został położony na rozszerzenie dostępu dla osób aktywnie działających w społecznościach lokalnych. W celu przyspieszenia działań utworzono konsorcjum z udziałem podmiotów prowadzących kształcenie/szkolenie zawodowe w zakresie CLD w niepełnym wymiarze i w miejscu pracy/poprzez pracę, które ma wspierać rozwój tych form kształcenia/szkolenia i ocenić różne podejścia. W Finlandii Ustawa o edukacji liberalnej dla dorosłych określa konkretne wymogi dotyczące umiejętności, jakie mają posiadać nauczyciele prowadzący kształcenie pozaformalne. Z kolei kształceniem dorosłych w Norwegii zajmują się tradycyjnie organizacje pozarządowe, a w związku z tym, że w tym kraju przyjęto takie „pozaformalne” podejście, nauczycielom i instruktorom, którzy posiadają formalne kwalifikacje do nauczania dorosłych, nie stawia się żadnych formalnych wymagań w sektorze pozaformalnego kształcenia dorosłych. Natomiast same organizacje pozarządowe od lat organizują kursy w zakresie kształcenia dorosłych dla nauczycieli i instruktorów/szkoleniowców i ta tradycja przetrwała do dnia dzisiejszego.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy przegląd sytuacji w dziedzinie formalnego i pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, oparty na opisach systemów edukacji w krajach należących do sieci Eurydice (z wyjątkiem Turcji), przybliża pewien wycinek większego obszaru kształcenia dorosłych w określonych ramach czasowych (2005-2006). Przedsięwzięcie to podlegało pewnym ograniczeniom, które wynikają z problemów definicyjnych i klasyfikacyjnych oraz zakresu informacji na temat niezawodowego kształcenia dorosłych, a zwłaszcza pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, dostępnych w badanych krajach.

Ogólne cele i kierunki polityki w dziedzinie kształcenia dorosłych we wszystkich krajach są dość zbliżone, można natomiast zauważyć znaczne różnice, jeśli chodzi o doraźne priorytety oraz podejścia, metody i instrumenty, za pomocą których realizuje się te cele. Niektóre kraje starają się wzmacniać infrastrukturę, aby móc elastycznie reagować na indywidualne i społeczne potrzeby w zakresie kształcenia, podczas gdy inne mają do czynienia z szybkim, napędzanym wzrostem „podaży” i „popytu”, rozwojem kształcenia dorosłych i innych obszarów kształcenia. Niemniej jednak pojawiają się pewne wspólne trendy. Unia Europejska wytycza ogólny kierunek działań w poszczególnych krajach, respektując jednocześnie w pełni odpowiedzialność państw członkowskich za rozwój systemów edukacji i szkoleń i ich autonomię w tym zakresie. W tym kontekście wyraźnie widać, że zgodnie z kierunkiem określonym w Agendzie Lizbońskiej i sztańdardowym programie pracy „Edukacja i szkolenia 2010”, wszystkie kraje promują uczenie się przez całe życie jako całościową i jednoczącą wizję oraz ramy porządkujące działania. W sytuacji gdy Europa stara się dostosować do rosnącej presji ekonomicznej i społecznej, kształcenie dorosłych stało się pierwszoplanową kwestią w polityce wielu krajów. W szeroko rozumianej polityce edukacyjnej stawia się na racjonalizację systemów kształcenia i szkoleń, zmierzając do zapewnienia koordynacji i spójności oraz – w niewielkiej liczbie krajów – zintegrowania polityk, struktur, metod finansowania, ofert kształcenia i kwalifikacji.

Regulacje dotyczące kształcenia dorosłych stanowią część szerszej legislacji w dziedzinie edukacji i innych dziedzinach. Obszar kształcenia dorosłych jest bardzo zróżnicowany i angażuje wiele różnych zainteresowanych instytucji i grup na różnych poziomach. Zmierzając do rozwiązania problemu pionowego i poziomego rozczłonkowania w tym sektorze, przyjmuje się dwa główne podejścia administracyjne, polegające na decentralizacji i koordynacji na szczeblu centralnego i/lub regionalnego ministerstwa. Ponadto na szczeblu krajowym i lokalnym istnieją, powstają lub mają powstać grupy składające się z wielu różnych współpracujących ze sobą partnerów. Jednakże, niezależnie od tego, że w wielu krajach organizatorzy pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych tworzą ogólnokrajowe stowarzyszenia przedstawicielskie, coraz szersze działania na rzecz koordynacji i spójności nie zawsze obejmują pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych.

Efektywne finansowanie niezawodowego kształcenia dorosłych wymaga „ekwilibrystycznego wyczynu”, który pozwoli pogodzić interesy różnych stron, jeśli chodzi o to, kto płaci, dlaczego, za co i za kogo. Generalnie, w wielu krajach dostrzega się, że państwo powinno odgrywać istotniejszą rolę, wykraczającą poza ogólne sterowanie, zarządzanie i koordynację, aby zagwarantować możliwości kształcenia osobom dorosłym o niskim poziomie wykształcenia i tym, które są najbardziej zagrożone bezrobociem i wykluczeniem społecznym. Z materiałów krajowych wynika jednak, że poziom zaangażowania władz publicznych w niezawodowe kształcenie dorosłych i poziom nakładów publicznych na ten obszar kształcenia jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. Większość krajów finansuje formalne niezawodowe kształcenie dorosłych poprzez finansowanie lub dotowanie władz regionalnych/lokalnych, a te z kolei przekazują środki bezpośrednio do organizatorów kształcenia, którymi są często szkoły. Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych w większości krajów jest z reguły finansowane z wielu różnych źródeł – z budżetu państwa, źródeł pozabudżetowych i prywatnych, środków organizacji charytatywnych oraz przez „stronę popytu”, czyli samych uczniów/słuchaczy. Poziom dofinansowania jest bardzo zróżnicowany w całej Europie, a

dorośli uczestniczą najczęściej w pozaformalnym kształceniu dorosłych na zasadzie samofinansowania, z wyjątkiem osób z grup społecznie i ekonomicznie upośledzonych. W większości krajów nie dokumentuje się dokładnie wysokości nakładów publicznych na pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych.

Konieczność zwiększenia odsetka osób uczestniczących w kształceniu dorosłych nadal stanowi istotne wyzwanie w większości krajów. Wprawdzie sytuacja w poszczególnych krajach jest bardzo zróżnicowana, jeśli chodzi o zakres i skalę uczestnictwa w kształceniu ustawicznym dorosłych, osoby, w przypadku których prawdopodobieństwo uczestnictwa w kształceniu jest największe i najmniejsze, reprezentują te same grupy we wszystkich krajach. Większość krajów kieruje swe działania do niedostatecznie reprezentowanych grup dorosłych, a w wielu krajach władze publiczne dofinansowują pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych, ponieważ organizatorzy kształcenia w tym sektorze są w stanie dotrzeć do określonych „zagrożonych” osób.

Wszystkie kraje starają się stymulować i wspierać uczestnictwo, choć – jak przedstawiono wcześniej – z różnym skutkiem: osoby dorosłe w wieku 25-64 lata uczestniczące w kształceniu stanowią duży odsetek w krajach skandynawskich, Holandii i Słowenii, a znacznie mniejszy w wielu nowych państwach członkowskich i krajach kandydujących do UE. Niezwykle istotną „dźwignię” dla państwa na płaszczyźnie politycznej stanowią mechanizmy finansowe, które mają zachęcić poszczególne osoby do podjęcia nauki. Obecnie przechodzi się od rozwiązań ukierunkowanych na „stronę podaży” do takich rozwiązań koncentrujących się na „stronie popytu” jak np. ulgi podatkowe, powszechne świadczenia socjalne wspierające uczestnictwo w kształceniu i specjalne formy pomocy materialnej na pokrycie tzw. kosztów alternatywnych.

W sytuacji gdy konieczne jest rozwiązanie problemu ograniczeń czasowych i innych, które utrudniają uczestnictwo, w szeregu krajów przedmiotem zainteresowania na poziomie instytucjonalnym staje się kwestia organizacji kształcenia. Kluczową zasadą organizacyjną jest elastyczność; w tym kontekście kraje wymieniają następujące stosowane rozwiązania: mieszany linearno-modułowy system prowadzenia formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, kursy dostosowane do indywidualnych potrzeb, możliwości samokształcenia, bardziej symetryczne podejście pedagogiczne, rozwiązania zapewniające elastyczność, jeśli chodzi o miejsce i czas kształcenia, oraz zapewnianie odpowiednich form pomocy w nauce. Brak jednak danych o tym, w jakim zakresie stosuje się te rozwiązania, a informacje z co najmniej jednej trzeciej krajów wskazują na to, że formalne niezawodowe kształcenie dorosłych opiera się na tradycyjnych metodach nauczania. Materiały krajowe zawierają również niewiele informacji o organizacji nauczania i uczenia się i metodach stosowanych w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych.

We wszystkich praktycznie krajach istnieją dofinansowywane przez państwo mechanizmy, które mają umożliwić dorosłym zdobycie kwalifikacji na poziomie kształcenia obowiązkowego i na poziomie szkoły średniej II stopnia. W informacjach dotyczących uczestnictwa w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych na poziomie szkoły średniej II stopnia nie wszystkie kraje wyodrębniają kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe. W niewielu jedynie krajach osoby dorosłe mają ustawowo zagwarantowane prawo do uzyskania kwalifikacji na poziomie szkoły średniej. Alfabetyzację zalicza się często do pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, ale takie zajęcia mogą być również prowadzone jako forma pomocy w nauce w ramach formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W ostatnich latach szereg krajów skoncentrowało się na stworzeniu podstaw do rozwijania oferty w zakresie alfabetyzacji, wydając w tym celu odpowiednie przepisy, tworząc infrastrukturę oraz opracowując białe księgi i plany działań. W tym miejscu warto zauważyć, że w szeregu nowych państw członkowskich uznaje się, iż poziom alfabetyzmu wśród dorosłych nie wymaga specjalnych działań interwencyjnych. Kształcenie w zakresie umiejętności informatycznych, rozumiane jako rozwijanie kompetencji cyfrowych i nauczanie informatyki jako odrębnego przedmiotu, odbywa się zarówno w ramach formalnego, jak i pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, ale jest

prowadzone na większą skalę w tym drugim sektorze. Znaczący jest fakt, że w materiałach krajowych można znaleźć bardzo niewiele informacji o nauce języków wśród dorosłych, z wyjątkiem imigrantów.

Treści pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych obejmują całą problematykę społeczną, kulturalną i polityczną, a szereg krajów wyraźnie opowiada się za tym, aby pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych odgrywało istotną rolę w rozwijaniu aktywnych i opartych na bezpośrednim uczestnictwie postaw obywatelskich i kapitału społecznego oraz wzmacnianiu integracji społecznej i spójności społecznej.

Poradnictwo w dziedzinie niezawodowego kształcenia dorosłych, jeśli w ogóle istnieje, staje w większości krajów przed wieloma wyzwaniami. Standardy usług zostały wprowadzone jedynie w ograniczonym zakresie, a uregulowania dotyczące jakości – w krajach, w których zostały przyjęte – funkcjonują często jako wytyczne, a nie obowiązkowe wymogi. Z zebranych informacji wynika jednak, że szereg krajów wprowadza dla dorosłych o niskim poziomie wykształcenia rozwiązania, które mają zachęcić ich do ponownego podjęcia nauki i ukończenia danego cyklu kształcenia oraz zapewnić pomyślne przejście do stabilnego zatrudnienia.

W sytuacji gdy w całej Europie przyjęto – zarówno na szczeblu międzynarodowym, jak i krajowym – cele dotyczące budowy uczącego się przez całe życie społeczeństwa, powstaje konieczność opracowania bardziej spójnych i elastycznych systemów kwalifikacji. W związku z tym w wielu krajach uchwała się przepisy, tworzy krajowe/regionalne organy, które odpowiadają całościowo za system kwalifikacji, i opracowuje krajowe i/lub regionalne struktury kwalifikacji. Przeprowadzone niedawno konsultacje międzynarodowe w sprawie proponowanej Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji ukierunkowują i stymulują dalsze zmiany w tej dziedzinie.

Równoległe z pracami nad tworzeniem krajowych systemów kwalifikacji, w całej Europie podejmuje się coraz szersze działania w celu uznawania, akredytacji i certyfikacji efektów kształcenia, niezależnie od tego kiedy, gdzie i jak zostały one osiągnięte. Motorem działań na rzecz uznawania dotychczasowego kształcenia jest na ogół sektor kształcenia i szkolenia zawodowego, mechanizmy te mają bowiem przyczynić się do podniesienia poziomu kwalifikacji z pożytkiem dla indywidualnych osób, przedsiębiorstw i społeczeństwa. Wpływ mechanizmów uznawania dotychczasowego kształcenia na niezawodowe kształcenie dorosłych był dotąd ograniczony, ponieważ warunki dostępu, zwłaszcza w przypadku pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, są dość elastyczne, a nieformalne uznawanie dotychczasowego kształcenia jest często wbudowane w planowanie programów kształcenia.

Jednym z najważniejszych wątków reform w większości krajów jest zwiększenie efektywności kształcenia poprzez podniesienie standardów jakości. W przypadku gdy formalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzi się w szkołach dla młodzieży, mechanizmy zapewniania jakości istniejące w tych placówkach mają również zastosowanie do kształcenia dorosłych. Jednak wiele krajów nie opracowało jeszcze odpowiednich krajowych wskaźników efektywności lub nie wprowadziło mechanizmów zbierania niezbędnych danych, w związku z czym trudno jest im mierzyć całościowy wpływ działań w dziedzinie kształcenia i szkoleń. Procedury akredytacji i rozliczania z efektów działalności w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych są niezwykle zróżnicowane, a materiały krajowe zawierają niewiele informacji na ten temat, chociaż pewne sygnały świadczą o tym, że kwestie wiarygodności czy rozliczania się z efektów działań i zapewniania jakości wysuwają się obecnie na pierwszy plan w organizacjach pozarządowych otrzymujących środki publiczne.

Zasadniczym komponentem zapewniania jakości w niezawodowym kształceniu dorosłych jest doskonalenie zawodowe kadry. Większość krajów poświęca na ogół niewiele uwagi określaniu treści programowych i procesów kształcenia kadry zajmującej się formalnym niezawodowym kształceniem dorosłych, a jeszcze mniej w przypadku kadry pracującej w sektorze pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W większości krajów kształcenie dorosłych stanowi przede wszystkim

dziedzinę studiów na poziomie podyplomowym i/lub przedmiot szkolenia w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Warto byłoby podjąć próbę przedstawienia modeli niezawodowego kształcenia dorosłych we wszystkich badanych krajach, ale wskazanie takich modeli, zamiast samego wymienienia trendów, jest trudnym zadaniem z uwagi na to, że zakres informacji o poszczególnych krajach w bazie danych Eurydice jest zróżnicowany, a skoncentrowanie się na niewielkim obszarze kształcenia dorosłych powodowałoby nieuchronnie wyjęcie tej problematyki z kontekstu, przy czym brak jest ujednoliconych danych statystycznych. Biorąc pod uwagę zakres dostępnych informacji, najdalej idącym stwierdzeniem byłoby chyba to, że możliwe jest luźne rozlokowanie grup krajów w całym spektrum rozwoju według omówionych wyżej warunków polityczno-edukacyjnych (polityki, legislacji, struktur, administracji, grup docelowych, wskaźników i kryteriów odniesienia itp.) i aspektów pedagogicznych (procesów kształcenia/uczenia się, efektów kształcenia/uczenia się). W związku z tym, że polityka w dziedzinie kształcenia dorosłych ma zasadniczo wymiar krajowy, o miejscu danego kraju w każdym spektrum decyduje wiele różnych czynników; są to m.in.: dominująca kultura społeczno-polityczna, obejmująca przekonania i wartości odnoszące się do roli państwa w ogóle, a w szczególności w dziedzinie edukacji; dominujące poglądy na temat optymalnego zrównoważenia wpływów, ról i aktywności pomiędzy trzema najważniejszymi instytucjami społecznymi: państwem, rynkiem i społeczeństwem obywatelskim; funkcjonujące systemy zarządzania; rola partnerów społecznych; dominujące poglądy na temat funkcji systemów edukacji – w tym przypadku kształcenia dorosłych – w odniesieniu do celów i priorytetów społecznych, kulturalnych, politycznych i ekonomicznych w danym kraju; poziom rozwoju gospodarczego oraz poziom nakładów na kształcenie i szkolenia.

Formalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzące do uzyskania kwalifikacji na poziomie szkoły średniej wypełnia wiele luk i niweluje wiele podziałów i różnic, tj. podziałów wynikających z poziomu wiedzy (tzw. przepaści wiedzy) i poziomu umiejętności (tzw. przepaści umiejętności), poziomu umiejętności informatycznych i dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych (tzw. przepaści cyfrowej), płci (tzw. przepaści płci) i wieku (tzw. przepaści wieku,) oraz różnic między różnymi kategoriami społeczeństwa w wymiarze ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i indywidualnym. W badanych krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych odbywa się w ramach szerokiego spektrum polityk, ofert kształcenia i praktyk.

Na jednym krańcu spektrum w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych szereg krajów przyjmuje systemowe podejście do formalnego kształcenia dorosłych, co oznacza, że stanowi ono integralny autonomiczny sektor w obrębie całego systemu edukacji. W związku z tym, podobnie jak dla sektorów szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego w całościowych ramach uczenia się przez całe życie, w tych krajach tworzy się podstawy funkcjonowania sektora kształcenia dorosłych w postaci legislacji, polityki, struktur, metod finansowania, elastycznych form kształcenia i pomocy w nauce, programów kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry oraz mechanizmów całościowego monitorowania i oceny. Budowanie kultury tworzenia polityki wspierają trójstronne porozumienia, a formalne niezawodowe kształcenie dorosłych stanowi jeden z mechanizmów redystrybucji i zapewniania sprawiedliwości w ramach filozofii usług publicznych. Poziom alfabetyzmu jest na ogół wysoki, a osoby dorosłe o niskim poziomie wykształcenia mają ustawowo zagwarantowane prawo do uzyskania kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia i policealnej w publicznej sieci wyspecjalizowanych placówek. W niektórych przypadkach mają również ustawowo zagwarantowane prawo do uznania dotychczasowego kształcenia, aby uzyskać dostęp do dalszego kształcenia, zwolnienie z obowiązku zaliczania określonych komponentów programu kształcenia lub częściowe bądź pełne kwalifikacje. Troska o jakość i zainteresowanie kwestią monitorowania i oceny przekłada się na tworzenie odpowiedniej polityki, struktur i mechanizmów. Warto też podkreślić, że te kraje zajmują na ogół wysokie miejsca w ocenie według wszystkich kryteriów odniesienia określonych w programie pracy „Edukacja i szkolenia 2010”.

Na drugim krańcu tego spektrum znajdują się kraje, w których formalne niezawodowe kształcenie dorosłych prowadzi się w ograniczonym zakresie. Podstawy prawne, polityka i formy wsparcia finansowego są niepowiązane i słabo rozwinięte; struktury są rozczłonkowane; na większości poziomów różni partnerzy współpracują ze sobą w minimalnym stopniu; oferta kształcenia jest niespójna i zróżnicowana zależnie od regionu w danym kraju. Systematyczny udział partnerów społecznych jest nowym zjawiskiem bądź taka sytuacja nie ma jeszcze miejsca. W niektórych przypadkach oferta kształcenia zależy w dużej mierze od prywatnego sektora komercyjnego. Oferta ta może zależeć od programowych kryteriów uprawniających do udziału, koncentrujących się, na przykład, na młodych osobach, które przedwcześnie przerwały naukę w szkole, a kształcenie może być prowadzone zgodnie z paradygmatem nauki szkolnej; z reguły stosuje się też szkolne metody nauczania. Monitorowanie i ocena mają charakter sporadyczny i – jeśli takie działania są faktycznie prowadzone – nie zawsze wykorzystuje się ich wyniki do tworzenia opartej na rzetelnych danych polityki. Między tymi dwoma ekstremami można oczywiście wskazać przykłady formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, w którym łączy się w różny sposób najlepsze i najmniej korzystne rozwiązania istniejące na dwóch krańcach spektrum.

Wiele krajów ulokowało się na tym krańcu spektrum rozwiązań przyjętych w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych, który – na podstawie szeregu kryteriów – można określić jako bardziej efektywny, i przystąpiło do realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”, włącznie z elementami dotyczącymi kształcenia dorosłych, ze stosunkowo dogodnej pozycji dzięki temu, że wskaźniki w tych krajach wyprzedzały już docelowe poziomy odniesienia wyznaczone do osiągnięcia w roku 2010. W tych krajach kształcenie dorosłych jest osadzone w szerszej sferze działalności społecznej, ekonomicznej, kulturalnej i politycznej. Wiele spośród krajów znajdujących się na mniej rozwiniętym krańcu spektrum podkreśla, że ich możliwości, jeśli chodzi o wzmocnienie pozycji formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych wśród innych sektorów edukacji, ogranicza spuścizna historyczna i brak odpowiednich środków finansowych.

Również pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych funkcjonuje w ramach szerokiego spektrum przepisów, polityk, struktur, metod finansowania, a w związku z tym zróżnicowana jest też efektywność na wielu płaszczyznach. W porównaniu z formalnym niezawodowym kształceniem dorosłych, pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych jeszcze trudniej poddaje się klasyfikacji i, jak wspomniano wcześniej, władze większości krajów przedstawiły niewiele informacji o tym sektorze.

Naukę w ramach pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych, rozumianego jako zjawisko społeczne i aktywność społeczno-edukacyjna, osoby dorosłe podejmują ze względów związanych z rozwojem osobistym, społecznym, obywatelskim i kulturalnym. W tym sektorze działa bardzo wielu różnych organizatorów kształcenia – od organizacji pozarządowych, które prowadzą wyłącznie działalność oświatową, do organizacji, dla których działalność oświatowa na rzecz ogółu społeczeństwa i/lub ich własnych członków stanowi jeden z obszarów szerszej działalności społecznej. Wśród tych różnych organizacji znajdują się takie, których działalność jest finansowana wyłącznie z środków publicznych, organizacje o mieszanym systemie finansowania oraz organizacje, które działają wyłącznie na zasadzie samofinansowania.

Na jednym krańcu spektrum państwo wyraźnie postrzega pozaformalne kształcenie dorosłych jako wartość samą w sobie, uznając je za przedsięwzięcie zarówno zbiorowe, jak i indywidualne, które przyczynia się do budowania konsensusu i spójności społecznej, oraz formę aktywności, która odgrywa istotną rolę w promowaniu aktywności obywatelskiej i utrzymywaniu instytucji demokratycznych. Kształcenie dorosłych uznaje się za „dobro publiczne” i obszar odpowiedzialności publicznej, a równocześnie docenia się rolę pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w budowaniu pomostów między ludźmi z różnych środowisk kulturowych i powiększaniu kapitału społecznego. W związku z tym pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych opiera się często na „stronie podaży”, funkcjonując w ramach dobrze rozwiniętej infrastruktury placówek publicznych i

niepublicznych. Stowarzyszenia i organizacje społeczne otrzymują środki publiczne, ale zachowują niezależność, jeśli chodzi o cele i organizację kształcenia, podlegając jednak wymogom rozliczania się z środków publicznych. Pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych stanowi zatem efekt partnerskiej współpracy między państwem a społeczeństwem obywatelskim, którą cenią sobie obydwie strony.

Sytuację na drugim krańcu spektrum można scharakteryzować następująco: brak zaangażowania lub ograniczone zaangażowanie państwa w działania, świadczące o tym, że dostrzega ono rolę pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych w utrzymywaniu i/lub budowaniu instytucji demokratycznych i spójności społecznej; finansowanie z wielu różnych źródeł, m.in. źródeł pozabudżetowych, podmiotów prywatnych, organizacji charytatywnych i źródeł po stronie „popytu”, przy ograniczonym finansowaniu lub braku finansowania z środków publicznych; ograniczona zdolność rozczłonkowanego sektora organizacji społecznych do prowadzenia kształcenia dorosłych; podejście, które można określić jako „heroiczne” wbrew wszelkim przeciwnościom, zamiast bardziej usystematyzowanego i fachowego podejścia. W krajach, które znajdują się pomiędzy krańcami tego spektrum, pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych zajmuje miejsce pomiędzy tymi dwoma ekstremami pod względem statusu, finansowania i skali uczestnictwa.

Elementy efektywnie funkcjonującego niezawodowego kształcenia dorosłych

Szereg krajów znajduje się na „bardziej efektywnym” krańcu spektrum, jeśli chodzi o politykę, ofertę kształcenia i praktyki, w odniesieniu zarówno do formalnego, jak i nieformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. W tych krajach te dwa sektory łączą się w jedną całość, dzięki czemu niezawodowe kształcenie dorosłych ma charakter holistyczny, zintegrowany i spójny, i funkcjonuje efektywnie w odniesieniu do celów społecznych, kulturalnych i ekonomicznych. Wprawdzie nie jest zamiarem autorki proponowanie prostych czy wręcz uproszczonych rozwiązań, ani nakłanianie do harmonizacji niezawodowego kształcenia dorosłych we wszystkich badanych krajach, wydaje się jednak, że ta zbieżność spektrum pozwala wskazać zasadnicze elementy efektywnie funkcjonującego niezawodowego kształcenia dorosłych na poziomie krajowym. Są to m.in. następujące elementy:

- systemowe podejście do niezawodowego kształcenia dorosłych, zarówno formalnego, jak i pozaformalnego, w ramach kształcenia dorosłych i w całościowych ramach uczenia się przez całe życie;
- zdecentralizowane struktury umożliwiające lepszą analizę potrzeb lokalnych i stwarzające szersze możliwości współpracy między różnymi partnerami, oraz koordynacji tej współpracy;
- zrównoważenie wartości i potrzeb obywatelskich i społecznych z jednej strony i ekonomicznych z drugiej strony, tj. zapewnienie równowagi pomiędzy celami dotyczącymi kapitału ludzkiego i kapitału społecznego;
- efektywne finansowanie kształcenia dorosłych, koncentrujące się na rozwiązaniach ukierunkowanych na „stronę popytu”, które obejmują strategiczne działania skierowane do niedostatecznie reprezentowanych grup;
- utrzymywanie publicznej sieci elastycznie działających ośrodków kształcenia dorosłych;
- koncentrowanie się na zaspokajaniu potrzeb w zakresie kształcenia i innych potrzeb osób dorosłych o niskim poziomie wykształcenia, z myślą o wspieraniu instytucji demokratycznych, spójności społecznej i rozwoju gospodarczego;
- zapewnienie efektywnych form pomocy w nauce, w tym informacji i poradnictwa;
- zintegrowany system kwalifikacji, uwzględniający walidację kształcenia nieformalnego i pozaformalnego;
- tworzenie polityk, struktur i rozwiązań ukierunkowanych na kwestie jakości i zapewnianie wysokiej jakości efektów;
- systemowe podejście do kształcenia i ciągłego doskonalenia zawodowego kadry dydaktycznej zajmującej się niezawodowym kształceniem dorosłych.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK 1

Przykładowe terminy odnoszące się do niezawodowego kształcenia dorosłych

Termin angielski	Termin polski	Kraj
Adult Education (AE)	Kształcenie dorosłych/Edukacja dorosłych	Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Irlandia, Grecja, Hiszpania (również „kształcenie ustawiczne”), Włochy (najczęściej używany termin), Łotwa, Litwa („swoboda wyboru dziedziny kształcenia i stosowanie określonych metod kształcenia”; również „kształcenie ustawiczne”), Luksemburg („pojęcie jest bardzo niejednoznaczne”), Węgry, Holandia, Austria, Polska (jako element kształcenia ustawicznego), Słowenia (programy służące podniesieniu poziomu ogólnego wykształcenia i kultury), Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia, Norwegia
Adult and Community Learning (ACL)	Kształcenie dorosłych i kształcenie środowiskowe	Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) – szeroka oferta kształcenia dorosłych, głównie poza placówkami edukacji formalnej prowadzonymi „further education” (further education – zob. niżej)
Continuing Education, Continuous Education (CE)	Kształcenie ustawiczne/Edukacja ustawiczna	Niemcy, Hiszpania (kształcenie dorosłych do poziomu uprawniającego do zdawania egzaminu maturalnego i ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe), Litwa, Polska, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia, Norwegia
Community Learning and Development (CLD)	Kształcenie środowiskowe i rozwój społeczności lokalnych	Zjednoczone Królestwo (Szkocja) – różne zajęcia w ramach kształcenia formalnego i nieformalnego oraz rozwijanie podstawowych umiejętności, w tym podnoszenie poziomu umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności informatycznych u dorosłych
Community Education	Kształcenie środowiskowe	Irlandia
Further Education (FE)	Dosł.: dalsze kształcenie; termin często używany w Polsce w oryginalnym brzmieniu; oznaczający kształcenie na poziomie poniżej szkolnictwa wyższego dla osób, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego.	Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Irlandia, Łotwa, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna – terminu „further education” używa się najczęściej w odniesieniu do kształcenia ustawicznego młodych osób, które przerwały kształcenie obowiązkowe, oraz dorosłych; obejmuje kształcenie zawodowe i ogólne typu „akademickiego” oraz różne kursy, na które uczęszcza się w czasie wolnym (leisure courses), i kursy związane z rozwojem indywidualnym); Zjednoczone Królestwo (Szkocja)
General Education	Kształcenie ogólne	Dania, Łotwa
Interest Education	Kształcenie służące rozwijaniu zainteresowań	Republika Czeska
Liberal Education	Edukacja liberalna	Dania, Finlandia, Szwecja (również „edukacja powszechna”)
Non-formal Education	Kształcenie pozaformalne/ Edukacja pozaformalna	Łotwa, Słowenia, Norwegia
Permanent Education	Kształcenie ustawiczne/ Edukacja ustawiczna	Belgia (Wspólnota Francuska), Hiszpania (również „kształcenie dorosłych”), Włochy, Rumunia
Popular Education	Edukacja powszechna	Francja (pozaformalne kształcenie dorosłych, określane również jako „edukacja społeczno-kulturalna”), Norwegia
Popular Enlightenment	Upowszechnianie oświaty	Dania, Słowenia, Norwegia
Post-16 Education	Kształcenie osób w wieku powyżej 16 lat	Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) – obejmuje edukację szkolną młodzieży w wieku 16-19 lat
Recurrent Education (second-chance education)	Kształcenie powrotne (kształcenie „drugiej szansy”)	Portugalia
Second-chance Education	Kształcenie „drugiej szansy”	Austria, Rumunia
Social Advancement Education	Kształcenie/Edukacja na rzecz awansu społecznego	Belgia (wszystkie trzy Wspólnoty)
Socio-cultural adult work	Praca z osobami dorosłymi wspierająca rozwój społeczno-kulturalny	Belgia (Wspólnota Flamandzka)
Supplementary Education	Kształcenie uzupełniające	Szwecja

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 2

Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym⁶⁶

Odsetek osób w wieku 24-64 lata uczestniczących w kształceniu lub szkoleniach w ciągu czterech tygodni poprzedzających badania, 2000-2005

	UE25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	7,9	6,8	:	20,8	5,2	6,0	1,1	5,0	2,8	:	5,5	3,1	:	2,8	4,8	3,1
2004	10,3	9,5	6,3	27,6	7,4	6,7	2,0	5,1	7,8	7,2	6,8	9,3	9,1	6,5	9,4	4,6
2005	10,8	10,0	5,9	27,6	:	5,9	1,8	12,1	7,6	8,0	6,2	5,6	7,6	6,3	9,4	4,2
Dane za rok 2005 wg płci																
Mężczyźni	10,0	10,3	5,5	24,2	:	4,2	1,9	11,2	7,4	6,6	5,7	5,1	4,9	4,9	9,3	3,5
Kobiety	11,7	9,7	6,4	31,0	:	7,5	1,7	13,1	7,9	9,4	6,6	6,1	10,0	7,6	9,5	4,8

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO	HR	TR
2000	4,5	15,6	8,3	:	3,4	:	:	19,6	21,6	21,0	23,5	:	13,3	:	0,9	:	1,1
2004	4,8	17,3	12,0	5,5	4,8	17,9	4,6	24,6	33,3	29,1	23,9	:	18,9	1,3	1,6	2,0	:
2005	5,8	16,6	13,9	5,0	4,6	17,8	5,0	24,8	34,7	29,1	26,6	:	19,4	1,1	1,6	2,3	2,0
Dane za rok 2005 wg płci																	
Mężczyźni	6,7	16,6	13,2	4,3	4,5	16,0	4,7	20,9	29,2	24,2	23,5	:	17,8	1,1	1,5	2,3	1,4
Kobiety	4,8	16,7	14,6	5,6	4,7	19,6	5,2	21,1	29,9	33,9	29,7	:	21,0	1,1	1,7	2,3	2,6

Źródło: Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury; źródło danych: Eurostat, Labour Force Survey/Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności; szacunkowe dane za rok 2000 dla UE25.

Dodatkowe uwagi:

- Z uwagi na wprowadzenie w badaniach ujednoliconych pojęć i definicji, przerwanie szeregów czasowych w następujących krajach: BE, CZ, DK, DE, EL, ES (2005), FR, IE, IT, CY, LT, LU, HU, MT, AT, PL, PT, SI, SK, FI, SE, IS, NO (2003) i RO (2004).
- 2005: LU, MT, UK, HR – dane szacunkowe.

W 2005 r. odsetek osób w wieku produkcyjnym, które uczestniczyły w kształceniu i szkoleniach w ciągu 4 tygodni poprzedzających badania, wynosił 10,8%. W związku z tym, że z powodu przerw w szeregach czasowych dynamika wzrostu jest zawyżona, postępy były w rzeczywistości niewielkie w porównaniu z rokiem 2000, pomimo nominalnego wzrostu odsetka o trzy punkty procentowe. Konieczne są dodatkowe działania, aby osiągnąć docelowy odsetek 12,5% uczestniczących w kształceniu w 2010 r.⁶⁷ Największy odsetek uczestniczących w kształceniu ustawicznym odnotowuje się obecnie w krajach skandynawskich, Holandii, Słowenii i Zjednoczonym Królestwie.

⁶⁶ "Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe" (Modernizacja edukacji i szkoleń: niezbędny warunek dobrobytu i spójności społecznej w Europie) – Wspólny częściowy raport Rady i Komisji z 2006 r. nt. postępów w realizacji programu pracy „Edukacja i szkolenia 2010”, str. 17-18; http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf

⁶⁷ Dane odnoszą się do 4-tygodniowego okresu uczestnictwa (LFS/ BAEL 2004). Gdyby badania dotyczyły dłuższego okresu, wskaźniki byłyby wyższe. Według danych Eurostatu pochodzących z modułu dotyczącego uczenia się przez całe życie (odnoszącego się do okresu 12-miesięcznego), który został doraźnie uwzględniony w BAEL w 2003 r., odsetek uczestniczących w kształceniu wynosił 42% (4,4% w edukacji formalnej, 16,5% w edukacji pozaformalnej, a niemal co trzeci Europejczyk deklarował, że uczestniczył w jakiejś formie edukacji nieformalnej).

ZAŁĄCZNIK 3

Przesłanki tworzenia polityki dotyczącej niezawodowego kształcenia dorosłych

Kluczowe międzynarodowe determinanty polityki	Kraj (który przedstawił dany element)
Agenda Lizbońska	Republika Czeska, Grecja, Hiszpania, Łotwa, Malta, Polska, Bułgaria
Program pracy „Edukacja i szkolenia 2010”	Republika Czeska, Austria
Udział w przeglądzie OECD dot. kształcenia dorosłych jako czynnik stymulujący	Austria
Raporty Unii Europejskiej i badania krajowe/regionalne, w tym m.in. Europejska Ramowa Struktura Kwalifikacji	Belgia (Wspólnota Flamandzka)
Kryteria finansowania z funduszy UE	Łotwa, Litwa, Malta, Rumunia

Ogólne krajowe priorytety i strategie rozwojowe	Kraj (który przedstawił dany element)
Budowanie społeczeństwa wiedzy	Republika Czeska, Grecja, Polska
Promowanie wartości demokratycznych i ideałów liberalnych – w ramach wspierania rozwoju indywidualnego i społecznego	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Grecja, Litwa, Finlandia, Szwecja
Stosowanie zasad stanowiących podstawę systemu edukacji	Hiszpania, Austria
Rozwijanie kultury uczenia się poprzez uznawanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego	Belgia (Wspólnota Francuska), Portugalia
Wykorzystywanie kształcenia dorosłych jako środka realizacji ogólnych celów społecznych i ekonomicznych	Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Republika Czeska, Hiszpania, Łotwa, Malta, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)
Wykorzystywanie kształcenia dorosłych jako środka realizacji konkretnie wymienionych celów społecznych i ekonomicznych: - podejmowanie działań wynikających z trendów demograficznych - stymulowanie zmian społeczno-gospodarczych - wspieranie rewitalizacji społeczności lokalnych - promowanie spójności społecznej - promowanie redystrybucji społecznej i ekonomicznej - zmniejszanie bezrobocia - poprawa wydajności pracy	Republika Czeska, Irlandia, Polska, Finlandia Rumunia Litwa, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Dania, Grecja, Hiszpania, Łotwa, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) Łotwa, Szwecja Bułgaria, Grecja, Węgry, Polska, Rumunia, Słowenia Bułgaria, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

Szczegółowe krajowe priorytety i strategie rozwojowe dotyczące kształcenia dorosłych	Kraj (który przedstawił dany element)
Rozwój całego systemu kształcenia dorosłych	Republika Czeska, Estonia, Holandia, Polska, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) Norwegia
Koordinacja kształcenia dorosłych	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Republika Czeska, Dania, Irlandia, Grecja, Włochy
Poprawa koordynacji w dziedzinie uczenia się przez całe życie	Litwa
Równość szans edukacyjnych dla wszystkich dorosłych i uczenie się jako „zadanie na całe życie”	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Polska, Norwegia
Promowanie dostępu do kształcenia dorosłych/ Zwiększenie niewielkiego odsetka uczestniczących w kształceniu	Bułgaria, Dania, Grecja, Litwa, Węgry, Polska, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia
Tworzenie systemów kwalifikacji/ramowych struktur kwalifikacji	Republika Czeska, Irlandia, Hiszpania, Polska
Podnoszenie jakości kształcenia dorosłych	Litwa (poprzez skoncentrowanie działań na jakości nauczania i nauczycielach), Polska, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)
Ułatwianie dostępu do rzetelnej informacji i poradnictwa	Polska

Priorytetowe grupy docelowe	Kraj (który przedstawił daną grupę)
Osoby dorosłe, które ukończyły jedynie kształcenie obowiązkowe	Dania, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Łotwa, Litwa, Portugalia, Finlandia, Islandia
Osoby dorosłe o niskim poziomie alfabetyzmu	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Irlandia, Grecja, Malta, Holandia, Portugalia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia
Osoby dorosłe – ogólnie	Republika Czeska, Dania, Hiszpania, Łotwa, Polska, Norwegia
Niepełnosprawne osoby dorosłe Byli więźniowie	Litwa

Priorytetowe dziedziny kształcenia	Kraj (który przedstawił daną dziedzinę)
Umiejętności podstawowe/Kształcenie na poziomie obowiązkowym	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Republika Czeska, Irlandia, Grecja, Malta, Portugalia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia
Języki obce i informatyka	Republika Czeska, Łotwa, Polska

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 4

Przykładowe krajowe i/lub regionalne instytucje zajmujące się koordynacją niezawodowego kształcenia dorosłych

Instytucje (nazwa angielska i polska)	Kraj
<i>Training and Alignment Information Service</i> – Ośrodek Informacyjny ds. Kształcenia i Harmonizacji	Belgia (Wspólnota Flamandzka)
<i>Government Council and Regional Council of Human Resource Development</i> – Rządowa Rada i Regionalna Rada ds. Rozwoju Zasobów Ludzkich	Republika Czeska
<i>Council for Adult Education</i> – Rada ds. Kształcenia Dorosłych <i>Council for General Adult Education at Basic Level</i> – Rada ds. Kształcenia Ogólnego Dorosłych na Poziomie Obowiązkowym	Dania
<i>Concerted Action Campaign for Continuing Education</i> – Kampania wspólnych działań na rzecz kształcenia ustawicznego <i>Expert Council on Adult Education</i> – Rada Ekspertów ds. Kształcenia Dorosłych	Niemcy Niemcy (Nadrenia-Palatynat)
<i>National Adult Learning Council</i> – Krajowa Rada ds. Kształcenia Dorosłych	Irlandia
<i>National Committee for Lifelong Learning</i> – Krajowy Komitet ds. Uczenia się przez Całe Życie	Grecja
<i>Council for Non-formal Adult Education</i> – Rada ds. Pozaformalnego Kształcenia Dorosłych	Litwa
<i>Service for the Education of Adults</i> – Biuro ds. Kształcenia Dorosłych	Luksemburg
<i>National Institute for Adult Education</i> – Krajowy Instytut ds. Kształcenia Dorosłych	Węgry
<i>National Centre for Supporting Vocational and Continuing Education</i> – Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻiU)	Polska
<i>Romanian Institute of Adult Education</i> – Rumuński Instytut ds. Kształcenia Dorosłych	Rumunia
<i>Council of Experts on Adult Education</i> – Rada Ekspertów ds. Kształcenia Dorosłych	Słowenia
<i>Adult Education Council</i> – Rada ds. Kształcenia Dorosłych	Finlandia (2000)
<i>Swedish National Agency for Education</i> – Szwedzka Krajowa Agencja ds. Edukacji <i>Swedish Agency for Flexible Learning</i> – Szwedzka Agencja ds. Elastycznego Kształcenia <i>Swedish National Council of Adult Education</i> – Szwedzka Krajowa Rada ds. Kształcenia Dorosłych	Szwecja
<i>Learning and Skills Council</i> – Rada ds. Kształcenia i Umiejętności	Zjednoczone Królestwo (Anglia)
<i>Community Learning Wales</i> – Walijskie Biuro ds. Kształcenia Środowiskowego	Zjednoczone Królestwo (Walia)
<i>National Institute of Adult Continuing Education</i> – Narodowy Instytut ds. Ustawicznego Kształcenia Dorosłych	Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia)
<i>Committee on Lifelong Learning</i> – Komitet ds. Uczenia się przez Całe Życie	Islandia
<i>Adult Education Liechtenstein Foundation</i> – Fundacja ds. Kształcenia Dorosłych w Lichtensteinie	Lichtenstein (odpowiedzialna za pozaformalne kształcenie dorosłych)
<i>National Institute for Adult Learning</i> – Krajowy Instytut ds. Kształcenia Dorosłych	Norwegia

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 5**Przykładowe krajowe/regionalne stowarzyszenia zajmujące się pozaformalnym niezawodowym kształceniem dorosłych**

Instytucje (nazwa angielska i polska)	Kraj
<i>AONTAS National Adult Education Association</i> – Krajowe Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych <i>NALA National Adult Literacy Agency</i> – Krajowy Instytut ds. Alfabetyzmu Dorosłych	Irlandia
<i>Association of Austrian Education Centres</i> – Stowarzyszenie Austriackich Ośrodków Kształcenia (kształcenie formalne) <i>Austrian Committee of Adult Education (KEBO)</i> – Austriacki Komitet ds. Kształcenia Dorosłych (wspólna platforma najważniejszych stowarzyszeń zajmujących się kształceniem dorosłych)	Austria
<i>Association of Adult Education Institutions</i> – Stowarzyszenie Placówek Kształcenia Dorosłych	Republika Czeska
<i>Association of Adult Education Institutions in the Slovak Republic</i> – Stowarzyszenie Placówek Kształcenia Dorosłych w Republice Słowackiej	Słowacja
<i>Association of Estonian Adult Educators (AEAE)</i> – Stowarzyszenie Estońskich Organizatorów Kształcenia Dorosłych (kształcenie pozaformalne/niezawodowe kształcenie dorosłych)	Estonia
<i>Baltic Region Association for Research in Adult Education</i> – Stowarzyszenie na rzecz Badań nad Kształceniem Dorosłych w Regionie Bałtyckim	Litwa
<i>Committee for the National and International Relations of Associations for Youth and Education for the People (CNAJEP)</i> – Komitet ds. Współpracy Krajowej i Zagranicznej Stowarzyszeń na rzecz Młodzieży i Oświaty Powszechnej <i>French League for Instruction and Continuing Education</i> – Francuska Liga na rzecz na Szkolenia i Kształcenia Ustawicznego	Francja
<i>Federation of Adult Education Associations</i> – Federacja Stowarzyszeń na rzecz Kształcenia Dorosłych	Hiszpania
<i>Federation of Scientific-Technical Associations NOT</i> – Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT <i>Polish Economic Society</i> – Polskie Towarzystwo Ekonomiczne (PTE) <i>Foundation for the Development of Local Democracy</i> – Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej	Polska
<i>Finnish Adult Education Association</i> – Fińskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych	Finlandia
<i>German Adult Education Association</i> – Niemieckie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych	Niemcy
<i>Institute for Continuing Adult Education</i> – Instytut ds. Ustawicznego Kształcenia Dorosłych	Grecja
<i>Latvian Adult Education Association</i> – Łotewskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych	Łotwa
<i>Lithuanian Adult Education Association</i> – Litewskie Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Dorosłych	Litwa
<i>National Institute for Adult Continuing Education (NIACE)</i> – Krajowy Instytut ds. Ustawicznego Kształcenia Dorosłych	Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia)
<i>Norwegian Institute for Adult Education</i> – Norweski Instytut ds. Kształcenia Dorosłych	Norwegia
SOCIUS	Belgia (Wspólnota Flamandzka)
<i>Spanish Federation of People's Universities</i> – Hiszpańska Federacja Uniwersytetów Ludowych	Hiszpania

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 6

Finansowanie indywidualnych osób

Metody finansowania pośrednio związane z kształceniem dorosłych – dodatkowe rozwiązania służące wspieraniu uczestnictwa w kształceniu dorosłych	Opis	Kraj (który zaprezentował dane rozwiązanie)
Dodatek mieszkaniowy		Finlandia
Koszty przejazdów	Refundacja lub subsydiowanie kosztów przejazdów	Bulgaria, Irlandia, Łotwa, Węgry, Słowenia
Opieka nad dzieckiem	Świadczenia na opiekę nad dziećmi na utrzymaniu	Niemcy, Grecja, Irlandia, Holandia, Norwegia
Dodatkowy zasiłek na dziecko nie podlegający opodatkowaniu	Obliczany na podstawie liczby dzieci, wprowadzony 1 stycznia 2006	Szwecja
Zwolnienia podatkowe i ulgi podatkowe	Metoda pasywna – koszty kształcenia odliczane od dochodu podlegającego opodatkowaniu lub zamieniane na ulgi podatkowe Refundacja jednej trzeciej kosztów komputerowo-internetowych w celu promowania alfabetyzmu informatycznego i kształcenia na odległość	W większości krajów przewidziano jedną lub kilka zachęt podatkowych. Litwa

Aktywne metody finansowe bezpośrednio związane z kształceniem dorosłych	Opis	Kraj (który zaprezentował dane rozwiązanie)
Dotacje – dotacja na kształcenie (szkolenie)/ specjalna dotacja/ dotacja rekrutacyjna /dotacja dla słuchaczy/dotacja dla dorosłych słuchaczy/dotacja na kształcenie		Dania, Niemcy, Irlandia (poziom policealny), Hiszpania, Włochy, Węgry, Holandia, Austria, Polska (dla bezrobotnych i pracowników skierowanych przez pracodawców), Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia)
Bony na kształcenie (szkolenie)	Do wykorzystania na wszystkie rodzaje programów kształcenia dorosłych i na ogół przez cały okres życia danej osoby. Organizatorzy kształcenia odzyskują daną kwotę ze specjalnego funduszu.	Belgia (Wspólnota Flamandzka i Francuska – wszystkie rodzaje kształcenia dorosłych), Niemcy, Włochy, Austria (większość kursów jest związana z pracą zawodową lub ma charakter „ponaddziedzinowy”)
Pożyczki indywidualne	Warunki przewidują zwykle odroczoną spłatę.	Austria, Polska (z Urzędu Pracy wyłącznie dla bezrobotnych), Finlandia, Szwecja, Norwegia
Indywidualne konta edukacyjne	Oszczędności indywidualnych osób powiększone o taką samą kwotę ze źródeł publicznych lub od pracodawcy – specjalne konto bankowe z środkami na finansowanie kształcenia	Belgia (Wspólnota Flamandzka – wyłącznie na zasadzie eksperymentalnej), Holandia (eksperymentalnie), Zjednoczone Królestwo (Walia – ponownie wprowadzone; Szkocja)
Stypendia		Dania, Litwa, Holandia (w ramach indywidualnych kont edukacyjnych), Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Norwegia
Utrzymanie świadczeń socjalnych	Świadczenia socjalne zamienia się na zasiłek na kształcenie /szkolenie przez czas trwania kształcenia/szkolenia	Bulgaria, Irlandia, Szwecja

Aktywne metody finansowe bezpośrednio związane z kształceniem dorosłych	Opis	Kraj (który zaprezentował dane rozwiązanie)
Premie/dodatki na kształcenie (szkolenie)	Dodatkowe środki wypłacane osobom objętym programami zachowania świadczeń socjalnych	Irlandia, Polska (wyłącznie bezrobotni)
Fundusz kształcenia dorosłych	Dla niepełnosprawnych osób dorosłych, które uczą się języka obcego lub uczestniczą w kształceniu podnoszącym poziom wiedzy ogólnej	Węgry
Płatny urlop szkoleniowy	Szerokie spektrum różnych rozwiązań ustawowych i/lub wynikających z układów zbiorowych, które – zależnie od kraju – mają lub nie mają zastosowania do niezawodowego kształcenia dorosłych	Większość krajów
Pełne lub częściowe subsydiowanie opłat przez związki zawodowe, organizacje zawodowe itp.		Islandia

Pasywne metody finansowe bezpośrednio związane z kształceniem dorosłych	Opis	Kraj (który zaprezentował dane rozwiązanie)
Bezpłatne uczestnictwo w kursach lub obniżone opłaty za kursy		Belgia (wszystkie trzy Wspólnoty), Irlandia, Łotwa, Malta, Polska, Słowenia
Bezpłatne materiały kursowe		Irlandia, Grecja, Łotwa, Węgry, Holandia, Norwegia

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 7

Finansowanie pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych

Mechanizm	Kraj
Dotacja z środków publicznych na podstawową działalność, przyznawana w cyklu rocznym lub innym przez władze centralne, regionalne i/lub lokalne	Belgia (wszystkie trzy Wspólnoty), Republika Czeska (mechanizm wprowadzony stosunkowo niedawno), Dania, Niemcy, Estonia, Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Holandia, Austria, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo, Islandia, Lichtenstein, Norwegia
Finansowanie z kilku ministerstw – z udziałem ministerstwa edukacji i innych resortów	Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Republika Czeska, Dania, Niemcy, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja)
Dotacje na projekty dotyczące określonych zadań edukacyjnych	Istotne znaczenie np. w Republice Czeskiej i Irlandii, na Łotwie, Litwie i Węgrzech
Oplaty uczestników – główny element finansowania pozaformalnego niezawodowego kształcenia dorosłych; wyjątek stanowią najbardziej zagrożone grupy docelowe, do których bardziej skutecznie mogą dotrzeć organizacje pozarządowe	Niskie opłaty w krajach, w których organizatorzy kształcenia otrzymują stosunkowo duże środki publiczne
Część funduszy przeznaczonych na tzw. koszyk studenta	Litwa
Sponsorowanie ze źródeł prywatnych – kościoły, firmy, fundacje, loterie krajowe, stowarzyszenia zawodowe, związki zawodowe	W wielu krajach, a głównie w tych, gdzie niewielkie jest wsparcie ze strony władz publicznych

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 8

Grupy docelowe w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych wymienione w materiałach krajowych

	Kraj
Osoby dorosłe o niskim poziomie alfabetyzmu	Belgia (Wspólnota Flamandzka i Niemieckojęzyczna), Dania, Estonia, Irlandia, Hiszpania, Francja, Austria, Słowenia
Osoby dorosłe, które nie ukończyły szkoły podstawowej	Dania, Hiszpania, Łotwa, Litwa, Portugalia, Norwegia
Osoby dorosłe, które nie ukończyły szkoły średniej I stopnia	Dania, Irlandia, Hiszpania, Łotwa, Litwa (osoby w wieku powyżej 18 lat), Portugalia, Słowenia, Finlandia, Islandia, Norwegia
Osoby dorosłe, które nie ukończyły trzech lat kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia	Szwecja
Starsze osoby dorosłe	Belgia (Wspólnota Francuska), Dania, Hiszpania, Słowenia, Finlandia
Niepełnosprawne osoby dorosłe	Belgia (Wspólnota Francuska), Bułgaria, Dania, Litwa, Austria
Młodzi bezrobotni	Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Dania, Francja, Słowenia
Kobiety	Belgia (Wspólnota Francuska), Irlandia, Hiszpania
Więźniowie	Bułgaria, Grecja, Hiszpania, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Norwegia
Byli więźniowie	Bułgaria, Grecja, Litwa
Osoby odbywające obowiązkową służbę wojskową	Litwa
Imigranci, którzy niedawno przybyli do danego kraju	Irlandia, Grecja, Austria, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) Norwegia
Mniejszości etniczne	Bułgaria, Grecja, Łotwa, Litwa, Węgry (Romowie), Rumunia (Romowie), Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja)
Osoby dorosłe w ogólnie niekorzystnej sytuacji	Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Irlandia, Grecja, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Norwegia
Mieszkańcy obszarów wiejskich, regionów dotkniętych bezrobociem strukturalnym i osoby zagrożone wykluczeniem społecznym	Polska

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 9

Placówki prowadzące formalne niezawodowe kształcenie dorosłych

Placówka	Kraj
Szkoła podstawowa	Hiszpania, Włochy, Portugalia, Norwegia
Szkoła obowiązkowa	Republika Czeska
Ośrodek kształcenia obowiązkowego	Belgia (Wspólnota Flamandzka)
Szkoła średnia I stopnia	Norwegia
Szkoła średnia	Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Hiszpania, Portugalia, Słowacja, Finlandia
Szkoła średnia II stopnia (ogólnokształcąca i zawodowa)	Belgia (Wspólnota Francuska), Republika Czeska, Włochy ⁶⁸ , Łotwa, Luksemburg, Portugalia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Islandia, Norwegia
Szkoła policealna	Finlandia
Zawodowa szkoła średnia	Lichtenstein
Międzypaństwowa szkoła dyplomowa dla dorosłych	Lichtenstein (szkoła usytuowana w Szwajcarii)
Szkoła z internatem	Finlandia
Szkoła drugiej szansy	Grecja (dla młodych osób, które przedwcześnie przerwały naukę), Słowacja
Ośrodek kształcenia drugiej szansy	Belgia (Wspólnota Flamandzka i Niemieckojęzyczna)
Wieczorowa szkoła podstawowa	Hiszpania, Węgry
Szkoła wieczorowa	Bułgaria, Niemcy, Łotwa, Portugalia
Szkoła wieczorowa dla dorosłych	Bułgaria, Grecja, Hiszpania, Niemcy, Węgry, Cypr, Austria, Finlandia
Kursy wieczorowe	Niemcy, Estonia, Irlandia, Luksemburg, Rumunia, Islandia
Kursy zaoczne	Rumunia
Szkoła podstawowa dla dorosłych	Polska (wyłącznie klasa VI)
Gimnazjum dla dorosłych	Polska
Szkoła prowadząca kształcenie na rzecz awansu społecznego	Belgia (Wspólnota Francuska)
Szkoła średnia II stopnia dla dorosłych	Dania, Estonia (kursy wieczorowe), Hiszpania, Luksemburg, Polska, Finlandia
Szkoła średnia dla dorosłych; kursy dla dorosłych w ogólnokształcących szkołach średnich	Litwa
Szkoła średnia dla dorosłych	Węgry
Ośrodek kształcenia dorosłych	Belgia (wszystkie trzy Wspólnoty), Dania, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Cypr, Litwa, Polska (centrum kształcenia ustawicznego), Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia), Norwegia (ośrodki miejskie, powiatowe i państwowe)
Multi-centrum dla dorosłych	Grecja (formalne i pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych)
Kształcenie dorosłych organizowane przez władze gminne	Szwecja
Ośrodek Uczenia się przez Całe Życie	Islandia

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

⁶⁸ Również w porozumieniu ze Stałymi Ośrodkami Terenowymi.

Placówka	Kraj
<i>State Institute for Further Education</i> – państwowy instytut prowadzący kształcenie na poziomie poniżej szkolnictwa średniego dla osób, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego	Cypr
<i>Further Education College</i> – kolegium prowadzące kształcenie na poziomie poniżej szkolnictwa średniego dla osób, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego	Irlandia, Zjednoczone Królestwo
Kolegium publiczne (<i>Volkshochschulen</i>)	Niemcy
Kolegium	Niemcy, Malta ⁶⁹
Ośrodek RVVC (zajmujący się RPL ⁷⁰ - uznawaniem dotychczasowego kształcenia)	Portugalia
GRETA ⁷¹	Francja
<i>Permanent Territorial Centre</i> – Stały ośrodek terenowy	Włochy (utworzone w szkołach we wszystkich prowincjach)
Stowarzyszenie edukacyjne Stowarzyszenie prywatnych organizatorów kształcenia dorosłych ⁷²	Norwegia
Regionalne ośrodki kształcenia; <i>volksuniversiteiten</i> Uniwersytety ludowe	Holandia Słowenia
Organizatorzy kształcenia na odległość	Belgia (Wspólnota Flamandzka i Francuska), Estonia, Grecja (ośrodki kształcenia dorosłych), Hiszpania (kształcenie w ramach systemu <i>Aulas Mentor</i> poprzez Internet), Francja, Łotwa, Polska, Finlandia (uniwersytet otwarty), Szwecja (Szwedzka Agencja ds. Elastycznego Kształcenia), Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna – <i>LearnDirect</i> , <i>National Extension College</i>)

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

⁶⁹ Na Malcie Departament Kształcenia Ustawicznego i Kształcenia Dorosłych (Wydział ds. Edukacji) reorganizuje obecnie szkolnictwo dla młodzieży, tworząc „kolegia” składające się z zespołu szkół podstawowych i średnich, które mają prowadzić „kształcenie środowiskowe” w danym regionie.

⁷⁰ RPL – recognition of prior learning (uznawanie dotychczasowego kształcenia).

⁷¹ GRETA – grupy lokalnych placówek oświatowych sektora publicznego, które organizują różne przedsięwzięcia w zakresie ustawicznego kształcenia dorosłych, wspólnie wykorzystując w tym celu swą kadrę i bazę materialną. We Francji GRETA zrzesza ponad 290 placówek, co najmniej po jednej w każdym *département*. Mogą to być *collèges* (szkoły średnie I stopnia), *lycées* prowadzące kształcenie ogólne i techniczne oraz zawodowe *lycées*.

⁷² W Norwegii kształcenie dorosłych prowadzi się w ramach współpracy między władzami publicznymi i takimi stowarzyszeniami prywatnych organizatorów kształcenia dorosłych jak *Folkeuniversitetet* i *Workers' Educational Association* (Stowarzyszenie Edukacyjne Pracowników).

ZAŁĄCZNIK 10

Placówki prowadzące pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych

Placówka	Kraj
Zasadnicza szkoła artystyczna	Republika Czeska
Ludowa szkoła średnia	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Niemcy, Węgry, Holandia, Austria, Finlandia, Szwecja, Norwegia
Ludowa szkoła średnia z internatem (prowadząca kształcenie w systemie wyjazdowym)	Dania, Finlandia, Szwecja
Ośrodek kształcenia dorosłych	Belgia (Wspólnota Flamandzka), Grecja, Hiszpania, Cypr, Łotwa, Finlandia, Szwecja, Islandia
Szkoła powszechna dla dorosłych	Hiszpania
Stowarzyszenie na rzecz kształcenia dorosłych	Finlandia, Szwecja
Obywatelskie koła dyskusyjne	Dania, Polska, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Norwegia
Stowarzyszenie edukacyjne	Finlandia
<i>Civitas Club</i> – Klub Civitas	Litwa
<i>Knowing+ Club</i> – Klub Wiedza+	Portugalia
Uniwersytet letni	Finlandia
Uniwersytet ludowy	Słowenia, Finlandia
Uniwersytet powszechny	Hiszpania, Włochy, Rumunia
Uniwersytet trzeciego wieku	Irlandia, Włochy, Litwa, Malta, Polska, Portugalia, Zjednoczone Królestwo
Uniwersytet kształcenia ustawicznego	Francja
Uniwersytet dla dorosłych	Hiszpania
Uniwersytet ludowy	Polska
Izba Handlu/Przemysłu	Niemcy, Grecja
Placówki prowadzące działalność oświatową na zasadach komercyjnych	Wszystkie kraje – na ogół brak danych
Ośrodek lokalny	Irlandia, Holandia, Zjednoczone Królestwo
Centrum kultury	Większość krajów
Organizacje pozarządowe zaangażowane w działalność na rzecz społeczności lokalnych, w tym organizacje społeczne	Wymienione z nazwy w następujących krajach: Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Irlandia, Hiszpania, Francja, Litwa, Luksemburg, Węgry, Polska, Portugalia (podnoszenie poziomu alfabetyzmu), Zjednoczone Królestwo
Ośrodki/szkoły językowe	Republika Czeska, Luksemburg, Polska
Ośrodek uczenia się przez całe życie	Islandia
Gminne rady oświatowe	Łotwa
Gminny ośrodek społeczny	Francja
Szkoły gminne	Islandia
Stowarzyszenie sąsiedzkie	Hiszpania
Szkoła powszechna dla dorosłych	Hiszpania
Więzienie	Wymienione z nazwy w następujących krajach: Republika Czeska, Irlandia, Litwa (dla skazańców), kraje skandynawskie, Polska, Portugalia (kształcenie powrotne)
Centrum kształcenia, kolegium	Malta
Centrum kształcenia ustawicznego	Polska
Centrum kształcenia praktycznego	Polska
Szkoły doradztwa dla rodziców	Grecja
Komitety ds. kształcenia ustawicznego przy prefekturach	Grecja

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 11

Przykładowe inicjatywy na płaszczyźnie politycznej dotyczące alfabetyzacji

Ustawa o integracji społecznej <i>National Agency to Combat Illiteracy</i> – Krajowa Agencja ds. Przeciwdziałania Analfabetyzmowi <i>Integration, Reintegration & Beating Illiteracy</i> – Integracja, Reintegracja i Zwalczanie Analfabetyzmu	Ustawa określająca wymogi dotyczące alfabetyzmu dorosłych Zmobilizowanie jak największych środków od wszystkich zainteresowanych instytucji publicznych i partnerów społecznych Program strategii służących podniesieniu poziomu alfabetyzmu	Francja
<i>White Paper on Adult Education 2000</i> – Biała Księga nt. kształcenia dorosłych, 2000	<i>National Literacy Service</i> – Krajowe Biuro ds. Alfabetyzmu	Irlandia
<i>Adult Literacy Plan</i> – Plan działań na rzecz alfabetyzacji dorosłych		Belgia (Wspólnota Flamandzka)
<i>Skills for Life 2001</i> – Umiejętności Życiowe 2001 <i>Basic Skills Targets 2005</i> – Docelowy poziom podstawowych umiejętności 2005	Narodowa strategia służąca podniesieniu poziomu umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności językowych Konkretnie określone cele dotyczące podniesienia poziomu podstawowych umiejętności	Zjednoczone Królestwo (Anglia)
<i>APOLL (Alpha-Portal Literacy Learning) Network</i> – Sieć APOLL (Portal Alfabetyzacji „Alpha”)	Tworzenie infrastruktury w zakresie informacji, wsparcia i doradztwa dla uczących się osób i nauczycieli	Niemcy
<i>Reading and Writing Together</i> – Wspólnie czytamy i piszemy <i>Bridge to Education</i> – Pomost na drodze do edukacji <i>Strategy for raising literacy levels 2003</i> – Strategia podnoszenia poziomu alfabetyzmu 2003	Alfabetyzacja w rodzinie Alfabetyzacja dorosłych Przygotowana w 2003, ale dotychczas nie przyjęta	Słowenia
<i>White Paper „Culture for Learning 2004”</i> – Biała Księga „Kultura uczenia się” <i>Basic Skills in the Workplace 2006</i> – Podstawowe umiejętności w miejscu pracy 2006	Sześć podstawowych umiejętności dla wszystkich wymienionych grup Państwowy program rozwijania podstawowych kompetencji u dorosłych	Norwegia
SAPA	Projekt mający na celu monitorowanie poziomu alfabetyzmu wśród dorosłych	Włochy (regiony południowe)
<i>Plan to Attack Low Literacy 2006-2010: involved from A to Z</i> – Plan przeciwdziałania niskiemu poziomowi alfabetyzmu: zaangażowani od A do Z		Holandia
Opracowania badawcze	Opracowanie porównawcze nt. alfabetyzmu Opracowanie nt. podstawowych umiejętności u dorosłych	Lichtenstein (2000) Malta (2006)
Wymiar europejski <i>European Basic Skills Network</i> – Europejska sieć nt. podstawowych umiejętności		Belgia, Dania, Irlandia, Francja, Zjednoczone Królestwo

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 12

Typowe przykłady form kształcenia podnoszących poziom alfabetyzmu

Działanie	Opis	Kraj
Alfabetyzacja i rozwijanie umiejętności liczenia	Umiejętności czytania, pisania i liczenia; również w połączeniu z umiejętnościami praktycznymi	Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Dania, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Francja, Włochy, Luksemburg, Holandia, Portugalia, Słowenia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo, Norwegia
Kształcenie dorosłych na poziomie obowiązkowym	W ramach systemu edukacji W ramach kształcenia na rzecz „awansu społecznego” W ramach kształcenia obowiązkowego	Belgia (Wspólnota Flamandzka) Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka) Republika Czeska, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Włochy, Litwa, Węgry (w ramach kształcenia dorosłych na poziomie podstawowym – w bardzo ograniczonym zakresie), Malta, Holandia, Słowenia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo
W ramach kształcenia ustawicznego	Kształcenie prowadzone poprzez lokalne stowarzyszenia społeczne	Belgia (Wspólnota Francuska)
W ramach jednolitej struktury kształcenia obowiązkowego		Łotwa
Nauczanie określonych podstawowych umiejętności włączone do kształcenia na wszystkich poziomach, w tym kształcenia dorosłych <i>Basic Skills in the Workplace</i> – Podstawowe umiejętności w miejscu pracy	Obejmuje umiejętność wysławiania się, czytania, pisania i liczenia, umiejętności informatycznych oraz umiejętności uczestnictwa w życiu społecznym, współdziałania z innymi i działania w społeczeństwie Podstawowe kompetencje dla dorosłych	Norwegia
W ramach programów dotyczących zatrudnienia i kształcenia/szkoleń	Bułgaria: Jeden z 3 modułów w takich programach	Bułgaria, Irlandia
Jako działanie wspierające kształcenie dorosłych na poziomie szkoły średniej I stopnia		Irlandia, Austria, Słowenia, Finlandia
Jako działanie wspierające w ramach kursów szkoleniowych		Estonia, Węgry
Media – radio i telewizja	Programy nt. alfabetyzacji w mediach publicznych; kampanie telewizyjne zachęcające do podjęcia nauki	Irlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)
Alfabetyzacja w rodzinie	Kształcenie międzypokoleniowe Inicjatywy przyczyniające się do podniesienia poziomu alfabetyzmu zarówno u dzieci, jak i u rodziców	Irlandia, Grecja, Łotwa, Malta, Słowenia, Zjednoczone Królestwo
Alfabetyzacja w miejscu pracy	Alfabetyzacja jako integralny element pracy lub odrębne zajęcia w miejscu pracy	Irlandia, Francja, Holandia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna)
Alfabetyzacja w miejscach publicznych		Holandia
Alfabetyzacja osób mających specjalne potrzeby edukacyjne Alfabetyzacja osób mieszkających na obszarach wiejskich		Słowenia
Alfabetyzacja mniejszości etnicznych	Zajęcia dla Romów	Rumunia

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 13

Przykładowe oferty kształcenia dla imigrantów

Opis	Kraj
Język kraju docelowego	Republika Czeska, Estonia ⁷³ , Irlandia ⁷⁴ , Cypr, Łotwa ⁷⁵ , Malta ⁷⁶ , Austria, Polska, Portugalia, Słowenia, Słowacja ⁷⁷ , Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Zjednoczone Królestwo (Szkocja) ⁷⁸ , Islandia
Język + kultura	Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Grecja, Hiszpania ⁷⁹ , Francja, Włochy, Łotwa ⁸⁰ , Litwa, Luksemburg, Holandia, Finlandia ⁸¹ , Lichtenstein (w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych), Norwegia
„Rozwijanie kompetencji – kwalifikacje dla grup docelowych mających specjalne potrzeby edukacyjne”, w tym imigrantów	Niemcy
Kształcenie na poziomie obowiązkowym i szkoły średniej II stopnia + wsparcie językowe	Łotwa
Kształcenie na rzecz awansu społecznego	Belgia (Wspólnota Francuska)
Język + kultura + orientacja zawodowa	Belgia (Wspólnota Flamandzka) ⁸² , Dania, Holandia, Finlandia
Badanie potrzeb edukacyjnych określonych grup imigrantów	Irlandia (osoby ubiegające się o azyl, Romowie), Hiszpania (kobiety-imigranci)

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

⁷³ Dofinansowywane przez państwo kursy językowe dla osób rosyjskojęzycznych.

⁷⁴ Uchodźcy i określone kategorie osób ubiegających się o azyl mają prawo uczestniczyć w kształceniu dorosłych na takich samych zasadach jak obywatele irlandzcy. Na początku 2006 r. opublikowano „Plan działań dotyczący wsparcia językowego dla pracowników-imigrantów”.

⁷⁵ Dofinansowywane przez państwo kursy językowe dla osób nieznających języka łotewskiego.

⁷⁶ „Maltański dla cudzoziemców”.

⁷⁷ Poziom komunikacji.

⁷⁸ Określany jako ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) /język angielski dla cudzoziemców/ dla mniejszości etnicznych.

⁷⁹ Obejmuje język hiszpański i pozostałe języki urzędowe.

⁸⁰ Szkoły niedzielne, w których migranci mogą uczyć się swego ojczystego języka.

⁸¹ Nauka umiejętności czytania i pisania dla analfabetów; drugi język ojczysty i literatura dla imigrantów; język ojczysty imigrantów; kursy przedstawiające kulturę i życie społeczne; orientacja zawodowa.

⁸² Z oferty kształcenia dorosłych mogą korzystać wszystkie osoby dorosłe, zarówno rdzenni mieszkańcy, jak i imigranci.

ZAŁĄCZNIK 14

Przykładowe działania zmierzające do stworzenia krajowych systemów kwalifikacji

Działanie	Opis	Kraj
Akty prawne <i>National Qualifications (Education and Training) Act 1999</i> – Ustawa o kwalifikacjach (Edukacja i szkolenia) z 1999 r.	Na podstawie ustawy utworzono instytucje zajmujące się kwalifikacjami: <i>National Qualifications Authority of Ireland (NQAI)</i> (Irlandzki Urząd ds. Kwalifikacji) i dwie rady odpowiedzialne za przyznawanie kwalifikacji (2001).	Irlandia
<i>Mutual Recognition of Qualifications Act 2002</i> – Ustawa o wzajemnym uznawaniu kwalifikacji z 2002 r. oraz akty wykonawcze	Na podstawie tych przepisów utworzono <i>Malta Qualifications Council</i> – Maltańską Radę ds. Kwalifikacji.	Malta
<i>Organic Act on Qualifications and Vocational Training 2002</i> – Ustawa zasadnicza o kwalifikacjach i kształceniu zawodowym z 2000 r.	Ustawa zapewniła drożność pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym poprzez uznawanie kwalifikacji.	Hiszpania
Zarządzenia z lat 2003 i 2005	Zarządzenia zapewniły drożność pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym poprzez uznawanie kwalifikacji. Kwalifikacje zawodowe zdobyte w ramach przyuczenia do zawodu uznaje się w formie punktów zaliczeniowych, które umożliwiają kontynuację nauki w szkole średniej II stopnia i w ramach kształcenia zawodowego.	Włochy
Instytucja na szczeblu krajowym <i>Government Taskforce</i> – Specjalny Zespół Rządowy		Belgia (Wspólnota Francuska)
<i>National Qualifications Authority of Ireland</i> – Irlandzki Urząd ds. Kwalifikacji		Irlandia
<i>Malta Qualifications Council</i> – Maltańska Rada ds. Kwalifikacji		Malta
<i>Co-ordinating Body</i> – Instytucja Koordynująca		Holandia
<i>National Qualifications Institute</i> – Krajowy Instytut ds. Kwalifikacji		Hiszpania
Krajowa/Regionalna Struktura Kwalifikacji	Jednostka koordynująca zajmująca się mierzaniem i wzajemnym powiązaniem osiągnięć w nauce.	Republika Czeska, Irlandia, Hiszpania, Zjednoczone Królestwo
Opracowanie Krajowej Struktury Kwalifikacji – kluczowy priorytet		Estonia, Cypr, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowenia

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 15

Przykładowe działania służące zapewnianiu jakości w formalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

- **Akredytacja placówek prowadzących kształcenie** (np. Bułgaria, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Węgry, Łotwa, Malta, Austria, Polska, Słowenia, Słowacja).
- **Certyfikacja dyrektorów placówek** (np. Łotwa).
- **Mechanizmy zapewniania jakości**, w tym m.in.: stosowanie ramowych systemów zapewniania jakości (np. Niemcy, Irlandia, Grecja, Węgry, Malta, Austria, Rumunia, Zjednoczone Królestwo) i takich „znaków jakości” jak INSI–QUEB (Austria), EQFM (Niemcy, Austria), ISO (Niemcy, Austria), LQW2 (Niemcy), GretaPlus (Francja), EduQUa (Lichtenstein), Integral Quality Assurance (Belgia – Wspólnota Flamandzka).
- **Jakość w poradnictwie**, w tym m.in.: wskazówki dotyczące jakości, niemające charakteru obowiązującego (Dania, Grecja), standardy jakości (Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) i *Guidance Accreditation Board* (Rada ds. Akredytacji Poradnictwa) (Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna). Generalnie, procedury zapewniania jakości w poradnictwie nie są dobrze rozwinięte w badanych krajach.
- **Zewnętrzna ocena szkół dla młodzieży** prowadzących formalne niezawodowe kształcenie dorosłych. W wielu krajach formalne niezawodowe kształcenie dorosłych podlega procedurom zewnętrznej oceny szkół, którą przeprowadzają inspektoraty oświatowe/kuratoria (np. Niemcy, Estonia, Irlandia (*further education colleges*), Grecja, Hiszpania, Malta, Węgry, Litwa (kontrola zewnętrzna), Polska (szkoły dla dorosłych), Rumunia, Słowenia, Słowacja, Islandia).
- **Zewnętrzna ocena kształcenia w formach pozaszkolnych** (np. Belgia – Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna – planowana), Estonia, Grecja, Węgry, Portugalia, Słowenia, Finlandia).
- **Kontrole przeprowadzane przez inspektoraty ogólne** odpowiedzialne za cały system edukacji (np. Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Republika Czeska, Niemcy, Irlandia (*further education colleges*), Hiszpania, Łotwa, Austria, Polska, Portugalia, Słowenia, Słowacja (od 2006) Szwecja, Zjednoczone Królestwo).
- **Kontrole przeprowadzane przez specjalne inspektoraty ds. kształcenia dorosłych lub inne specjalne organy kontrolne** (np. Belgia – Wspólnota Francuska i Flamandzka, Słowacja (od 2006), Zjednoczone Królestwo (Anglia i Szkocja)).
- **Monitorowanie nakładów i wyników** przez instytuty badawcze i inne instytucje, które przeprowadzają regularne lub okresowe badania dotyczące nakładów i wyników w oświacie dorosłych (różne kraje).
- **Zewnętrzna ocena wyników słuchaczy w nauce** poprzez egzaminy (np. Estonia, Irlandia, Włochy, Węgry, Polska, Portugalia, Słowenia).
- **Opracowywanie „na zewnątrz”** wysokiej jakości pomocy dydaktycznych (np. Hiszpania, Francja).
- **Umowy dotyczące kształcenia** zawierane z uczącymi się osobami (np. Włochy, Węgry).
- **Ocena wewnętrzna** (np. Belgia – Wspólnota Francuska i Flamandzka, planowana we Wspólnocie Niemieckojęzycznej, Republika Czeska, Dania, Estonia, Irlandia (*further education colleges* – w ramach Planów Rozwoju Szkoły), Grecja, Hiszpania, Włochy, Austria (*Fachhochschule*), Polska, Portugalia (RVCC), Rumunia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo, Islandia).

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

ZAŁĄCZNIK 16

Przykładowe działania służące zapewnianiu jakości w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych

Przykładowe działania pro jakościowe w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych obejmują:

- **Akty prawne** (np. Dania, Finlandia)
- **Utworzenie instytucji na szczeblu krajowym**, której zakres zadań dotyczy konkretnie jakości w pozaformalnym niezawodowym kształceniu dorosłych (np. Finlandia, Lichtenstein)
- **Zmiany w polityce** dotyczące podnoszenia jakości (np. tworzenie strategii (Polska), opracowywanie wskazówek (np. Łotwa, Zjednoczone Królestwo – Szkocja)
- **Akredytacja organizatorów kształcenia** (np. Bułgaria, Estonia, Węgry, Polska (na zasadzie dobrowolnej))
- **Licencjonowanie programów** (np. Łotwa)
- **Ramowe systemy jakości** (np. Estonia – od 2006, Irlandia – dotyczące kształcenia środowiskowego kobiet, Zjednoczone Królestwo – Szkocja)
- **Kontrole** (np. Austria, Zjednoczone Królestwo)
- **Samocena** (Grecja – od stycznia 2006, Węgry, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo)
- **Udział w europejskich projektach współpracy** dotyczących problematyki jakości (np. Irlandia, Łotwa, Hiszpania, Zjednoczone Królestwo)
- **Wymogi dotyczące umiejętności kadry szkoleniowej** – zagadnienie, któremu poświęca się niewiele uwagi
- Ogólne wymogi dotyczące **raportów rocznych** (w wielu krajach)

Źródło: Eurybase – baza danych zawierająca informacje o systemach edukacji w Europie, 2005/06.

SIEĆ EURYDICE

A. EUROPEJSKIE BIURO EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(www.eurydice.org)

Autor

Helen Keogh, ekspert ds. kształcenia dorosłych, Irlandia

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Koordinacja prac związanych z drukiem

Gisèle De Lel

Prace sekretarskie

Helga Stammherr

B. EURYDICE NATIONAL UNITS

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Suzanne Küchenberg
(Biuro Eurydice), Leonhard Schiffers (ekspert)

Eurydice Vlaanderen/Entiteit Internationalisering
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 2 A 28
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Opracowanie materiału krajowego: Debby Peeters, Wilfried
Boomgaert, Rita Dunon, Patrick Weckesser, Maarten
Cannaerts, Aron De Hondt (Ministerstwo Edukacji i
Szkoleń), Ronny Leenknecht (SOCIUS)

BĚLGARIJA

Eurydice Unit
European Programmes Unit
International Cooperation Division
European Integration and Bilateral Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Assessment of Foreign Qualifications
Fiolsstræde 44
1171 København K
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

DEUTSCHLAND

Eurydice Unit
FiF Kontaktstelle Frauen in die EU-Forschung
EU-Büro des BMBF
PT-DLR
Heinrich-Konen-Strasse 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13a
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: Kersti Kaldma

ÉIRE/IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Opracowanie materiału krajowego: Tina Martaki, Dimitrios
Efstratiou (Biuro Eurydice); Panagiotis Prontzas (ekspert z
Sekretariatu Generalnego ds. Kształcenia Dorosłych)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación
Educativa (MEC)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Gala Peñalba Esteban,
Flora Gil Traver

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgrata 4
150 Reykjavík
Opracowanie materiału krajowego: María Gunnslausdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Opracowanie materiału krajowego: Antonetta Tartaglia
(Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale per
l'istruzione post-secondaria e per i rapporti con i sistemi
formativi delle regioni e degli enti locali) (Dyrekcja Generalna
ds. kształcenia policealnego i relacji z systemami kształcenia
regionów i władz lokalnych)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

LATVIJA

Eurydice Unit
Socrates National Agency – Academic Programmes
Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Rīga
Opracowanie materiału krajowego: Zane Birzniece

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Opracowanie materiału krajowego: Marion Steffens (Biuro
Eurydice), Renate Haas (ekspert)

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Opracowanie materiału krajowego: Ričardas Totoraitis, Rūta
Čižauskaitė-Stanaitienė (Wydział Kształcenia Ustawicznego,
Ministerstwo Edukacji i Nauki), Tadas Tamošiūnas (Litewskie
Centrum Kształcenia Dorosłych i Informacji/Lietuvos
suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Opracowanie materiału krajowego: Katalin Zoltán (Biuro
Eurydice), Éva Tót, György Szent-Léleky (ekspert)

MALTA

Eurydice Unit
Education Director (Research & Planning)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriania CMR 02
Opracowanie materiału krajowego: Anthony DeGiovanni
(ekspert, Dyrektor ds. Kształcenia Ustawicznego i
Kształcenia Dorosłych)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.086
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie materiału krajowego: Holenderskie Biuro
Eurydice; Peter van IJsselmuiden

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe – VOX –
National Institute for Adult Learning

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur –
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Opracowanie materiału krajowego: Elżbieta Drogosz
(ekspert), Magdalena Górowska-Fells, Joanna Kuźmicka
(Biuro Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
(GIASE)
Av. 24 de Julho 134-2°
1399-029 Lisboa
Opracowanie materiału krajowego: Isabel Almeida,
Guadalupe Magalhães, Rosa Fernandes

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
050025 Bucharest
Opracowanie materiału krajowego: Tinca Modrescu,
Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: Marta Ivanova (Biuro
Eurydice), Dusan Kulich (ekspert Ministerstwa Edukacji)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry for Education, Research and Culture
10333 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Strateji Geliştirme Başkanlığı
(SGB-Directorate for Strategy Development)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok No 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

Eurydice Unit Scotland
International Team
New Educational Developments Divisions
The Scottish Executive Education Department (SEED)
Area 2B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: Jeff Maguire (SEED),
Colin Ross (Communities Scotland)