

## KINGA GAJDA

adiunkt w Instytucie europeistyki UJ, doktorat z literaturoznawstwa, z wykształcenia teatrolożka, dramatolożka, europeistka. Ukończyła również podyplomowe gender studies. Jest autorką książki *Medea dzisiaj. Rozważania o kategorii Innego*, która traktuje o peformatywnej tożsamości kobiety-innego. Obecnie prowadzi badania z zakresu arteterapii oraz kompetencji międzykulturowych.

Jest autorką kategorii dramatu terapeutycznego, który próbuje opisać i zdefiniować oraz inicjatorką wydawania kilku tomów dramatów terapeutycznych. Interesuje ją szczególnie relacja między dramatem a tożsamością. Bierze udział w wielu projektach krajowych i międzynarodowych z pogranicza kreatywnej pedagogiki oraz arteterapii.

Ponadto koordynuje prace uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych. Prowadzi serwis kompetencji międzykulturowych na Uniwersytecie Jagiellońskim, szkolenia z zakresu kompetencji międzykulturowych oraz koordynuje i bierze udział w wielu krajowych i międzynarodowych projektach naukowych i dydaktycznych poświęconych nauczaniu tychże kompetencji (m.in. *Podróż do Miejsca Pamięci Dachau*).

Członkini Rady Naukowej Krakowskiego Młodzieżowego Towarzystwa Przyjaciół Nauk i Sztuk pod patronatem UJ w Centrum Młodzieży im. dr H. Jordana w Krakowie. Od kilku lat współpracuje z Wydziałem Edukacji Muzeum Historycznego Miasta Krakowa.

---

**NAUCZANIE  
NIEFORMALNE  
– WYTYCZNE  
UNIJNE I PRÓBA  
IMPLEMENTACJI**

---

---

# NAUCZANIE NIEFORMALNE – WYTYCZNE UNIJNE I PRÓBA IMPLEMENTACJI

---

„Przyszłość Europy zależy od młodzieży (...). Młodzież jest priorytetem społecznej wizji Unii Europejskiej, a obecny kryzys zwiększa jeszcze potrzebę zadbania o młody kapitał ludzki” – głosi Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009<sup>1</sup>. Parlamentarzyści europejscy bowiem świadomi istotnej roli młodzieży w Unii Europejskiej doszli do wniosku, że należy inwestować w młodzież i mobilizować ją do działania. Zatwierdzili odnowione ramy europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), których podstawą był właśnie ów komunikat zatytułowany *Strategia UE na rzecz młodzieży – inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania*. W rozumieniu parlamentarzystów młodzież to nastolatki i młodzi dorośli, osoby w wieku 13-30 lat. Prognozy przewidują, że w 2050 roku osoby w wieku 15-29 lat będą stanowić zaledwie 15,3% europejskiej populacji; obecnie stanowią 19,3%. Na podstawie oceny sytuacji młodzieży zaproponowano strategię skupiającą się na trzech podstawowych celach:

- stwarzanie młodzieży większych możliwości w zakresie edukacji i zatrudnienia;
- poprawa dostępu do tych możliwości i pełne uczestnictwo wszystkich młodych ludzi w życiu społeczeństwa;

---

1 KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

- rozwijanie wzajemnej solidarności między młodzieżą a pozostałymi członkami społeczeństwa.

W ramach każdego celu zaproponowano dwa lub trzy „obszary działania”. W każdym obszarze zidentyfikowano możliwe szczegółowe działania, które mogły być podjęte przez państwa członkowskie lub Komisję. Długookresowa strategia o krótkookresowych priorytetach przewiduje działania prowadzone w ośmiu obszarach działania: Edukacja, Zatrudnienie, Kreatywność i przedsiębiorczość, Zdrowie i sport, Uczestnictwo, Włączenie społeczne, Wolontariat oraz Młodzież i świat [zobacz: diagram przedstawiony we Wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2012 r. z realizacji odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018)]<sup>2</sup>.



2 (2012/C 394/03) .

Strategia „Europa 2020” koncentruje się zdecydowanie na młodych ludziach, a do jej wymiernych celów należy zredukowanie zjawiska wczesnego kończenia nauki oraz zwiększenie liczby osób uzyskujących wyższe wykształcenie. Badania wykazują bowiem, iż niemal 80% młodych Europejczyków w wieku 20-24 lat ukończyło szkołę na poziomie ponadgimnazjalnym, ¼ piętnastolatków osiąga słabe wyniki w testach ze sprawności czytania a 6 milionów młodych opuszcza szkołę bez żadnych kwalifikacji. Toteż celem obszaru działania „Edukacja” jest uzupełnienie edukacji formalnej i lansowanie idei uczenia się przez całe życie. W ramach tej strategii wspierana jest edukacja nieformalna młodych ludzi przez podnoszenie jakości tej edukacji, uznawanie jej wyników i łączenie jej z edukacją formalną. Również *Biała Księga* kładzie nacisk na połączenie formalnej, nieformalnej i incydentalnej edukacji oraz podkreśla komplementarny charakter formalnego i nieformalnego kształcenia. Jak zauważa Manuela du Bois-Reymond z Centrum Studiów nad Młodzieżą (Uniwersytet w Leidzie, HOLANDIA) w przygotowanym na zlecenie Sekretarza Generalnego Rady Europy *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, którego celem było przygotowanie merytoryczne do dalszej dyskusji wewnątrz i pomiędzy instytucjami europejskimi zajmującymi się problemami edukacji: „Koncepcje uczenia się i edukacji, które niegdyś nie podlegały żadnym dyskusjom, były w ciągu ostatniej dekady przedmiotem coraz gorętszych sporów, tak pedagogów i socjologów, jak polityków oraz praktyków, i to zarówno w kontekście narodowym, jak europejskim”<sup>3</sup>. I dalej podkreśla, że pierwszy raz w europejskiej historii edukacja nieformalna wychodzi z cienia, a jej znaczenie dla przyszłości młodej generacji – uprzednio zupełnie marginalne – staje się obecnie najistotniejsze w życiu każdego człowieka. Komisja Europejska właśnie w połączeniu edukacji formalnej z nieformalną dostrzeża szan-

---

3 du Bois-Reymond M., *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, w: *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. Kaczanowska J., Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 25. Por. Chisholm L., *The Educational and Social Implication of the Transitions to Knowledge Societies*, w: *Europe 2020: Adopting to a Changing World*, red. van der Gablenz O., Mahnke D., Padoan P.C., R. Picht R., Nomos Verlag, Baden-Baden 2000.

sę na podniesienie jakości kształcenia. W Deklaracji Końcowej Piątej Konferencji Europejskich Ministrów do Spraw Młodzieży (Bukareszt, kwiecień 1998 roku) zachęcano kraje europejskie do „promowania zrównania możliwości poprzez uznawanie wykształcenia i umiejętności zdobytych drogą edukacji nieformalnej oraz określenie sposobów akceptowania doświadczenia i kwalifikacji w ten sposób zdobytych”<sup>4</sup>. W następstwie Europejski Komitet Dyrektorów do Spraw Młodzieży (CDEJ) powołał grupę roboczą do spraw edukacji nieformalnej, „aby odmalować jasny obraz tego, czym edukacja nieformalna na poziomie europejskim powinna być: w sensie procesu kształcenia się poza ramami szkolnych programów, prowadzącego do uzyskania jakiejś formy uznawanego certyfikatu”<sup>5</sup>. W październiku 1999 roku Wspólna Rada (CDEJ i Grupa Doradcza) sektora Komisji Europejskiej do Spraw Młodzieży zorganizowała sympozjum w celu przedyskutowania powyższych kwestii. Na lata 2000-2002 za priorytetowe zagadnienia w sektorze związanym z młodzieżą uznano edukację nieformalną, edukację w dziedzinie praw człowieka oraz stabilizację w Południowo – Wschodniej Europie.

Edukacja nieformalna rozumiana także jako edukacja czasu wolnego czy też edukacja poprzez praktykę stawia sobie za podstawowy cel kształtowanie i rozwijanie zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży. Tymczasem formalne nauczanie definiowane jest między tak, jak to ujmują Zaid Al-Shammari i Thomas Yawkey, którzy twierdzą, że systematyczne nauczanie to postawy i/lub wyniki osiągnięte w ramach pracy rozciągniętej w czasie oraz podzielonej na różne poziomy trudności, które prowadzą do szczególnych osiągnięć. „Systematyczne nauczanie jest nieobserwowalnym, wewnętrznym, indywidualnym procesem uczenia się, który prowadzi do zdobywania nowej wiedzy i nowej, twórczej aktywności oraz kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów”<sup>6</sup>. Coraz częściej w dyskursie

---

4 *Report on the Symposium on Non-Formal Education*, Strasbourg, (Kom. Europejska), 13-15.10.2000. cytaty za: du Bois-Reymond M., *op. cit.*, s. 17.

5 *Ibidem*, s. 3.

6 Al-Shammari Z., Yawkey T., *A Student Systematic Learning Theory: Initiative and*

poświęconym edukacji przewijają się słowa znanych reformatorów edukacji, którzy twierdzili, że edukacja to kształcenie, ale i kształtowanie. I właśnie ta ostatnia opinia zbliża edukację formalną do nieformalnej. Jak zauważają Harold J. Noah oraz Max A. Eckstein<sup>7</sup>, edukacja nieformalna może być z powodzeniem używana również w edukacji formalnej.

Edukacja nieformalna jednak często opisywana jest w opozycji do formalnej. Wielu edukatorów uważa, że jest to kompletnie inna forma edukacji niż formalna. Między innymi Alan Rogers<sup>8</sup> pisze, że różnice terminologiczne odzwierciedlają w tym przypadku różnice strukturalne. Edukacja pozaszkolna postrzegana jest bowiem jako proces kształtowania postaw, wartości, umiejętności i wiedzy w oparciu o doświadczenia oraz wpływ otoczenia. Nieformalna edukacja pełni wiele funkcji od rekreacyjnej, rozwojowej i wychowawczej poprzez socjalizacyjną i kulturalną aż do poznawczo-intelektualnej. Edukacja ta ma pomóc uczniom w radzeniu sobie z niepowodzeniami w szkole i wykluczeniem społecznym, zorganizować czas wolny, podnosić umiejętności, ale także pomagać w przejściu od okresu dorastania do dorosłości. Mimo pozaformalnego charakteru jest to praca profesjonalna. Należy jednak podkreślić za prezydentem Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Czasu Wolnego Dzieci i Młodzieży i naukowcem, René Clarijsem<sup>9</sup>, że w krajach europejskich występują znaczne różnice dotyczące organizacji pozaszkolnych. W niektórych krajach ma ona ten sam status publiczny i polityczny co edukacja formalna. Wedle niektórych praw ma te same uprawnienia co edukacja formalna. W różnych krajach europejskich są różne wizje dotyczące jej roli i znacze-

---

*Development*, "The International Journal of Learning" vol.18, 2011.

7 Noah H.J., Eckstein M.A., *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

8 Rogers A., *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

9 Za: Clarijs R., *EAICY 1991-2001-2011. Leisure time in Europe: past-presence-future*, EAICY, Praga 2001.

nia<sup>10</sup>. Nosi też różne nazwy: edukacja czasu wolnego, pozaszkolna, nieszkolna, nieformalna, pozalekcyjna, niezarejestrowana, bez świadectw. W Radzie Europy i Unii Europejskiej używa się jednak terminu edukacji nieformalnej i wskazuje się na nią jako na wiodący sposób uczenia się w społeczeństwach opartych na wiedzy i informacji.

Edukacja nieformalna tradycyjnie rozumiana jest jako te sposoby uczenia się, które istnieją poza systemem edukacji formalnej. Traktuje się ją często jako szansę na wyrównanie nierówności w dostępie do edukacji, na zdobycie wiedzy, a czasem również wykształcenia. Postrzegana jest jako edukacja uzupełniająca, która stosuje rozmaite formy przekazywania wiedzy od tradycyjnego przekazu poprzez modele samokształceniowe (indywidualne i grupowe) czy edukację mimochodem z wykorzystaniem mediów aż po próbę tworzenia nowych form dydaktycznych. Jej kluczowe wyróżniki to wielokierunkowość procesu oddziaływań, próba sprostania wyzwaniom codzienności i wejścia w dialog z człowiekiem i jego środowiskiem, zburzenie relacji mistrz-uczeń, odejście od wykładów *ex cathedra*, zamiana ról – wzajemne uczenie się uczniów od nauczycieli i nauczycieli od uczniów, poczucie więzi w grupie oraz praca grupowa. Ostat-

---

10 Bois-Reymond powołując się na badania Jensa Bjornavolda i przyglądając się sytuacji edukacji nieformalnej w Europie rozróżnia pięć grup krajów: kraje stosujące podejście dualne (Niemcy i Austria) odnoszące się z pewną niechęcią do uznawania edukacji nieformalnej na jej własnych warunkach i raczej wiążące ją z potrzebami systemowymi; kraje stosujące podejście śródziemnomorskie (Grecja, Włochy, Hiszpania i Portugalia) z pozytywnym nastawieniem do edukacji nieformalnej jako do „zbiornika zasobów” dla gospodarek; kraje stosujące podejście nordyckie (Finlandia, Norwegia, Szwecja i Dania) z zaawansowanymi strategiami integracji formalnej i nieformalnej edukacji; kraje stosujące państwowe standardy profesjonalnych kompetencji i dające możliwość ich potwierdzenia w testach (*National Vocational Qualifications*) - (Zjednoczone Królestwo, Irlandia i Holandia). W państwach tych akceptowanym jest model edukacji i szkolenia, zorientowanych na wyniki. Istnieje przyzwolenie na uczenie się poza formalnymi instytucjami kształcenia i szkolenia; oraz kraje, gdzie funkcjonują „otwarte” [opening up] dyplomy i zaświadczenia (Francja i Belgia). Szczególnie Francja należy do krajów najbardziej zaawansowanych w rozwijaniu metodologii i strategii oceny w nieformalnej edukacji. Sama dodaje do tego podziału szóstą grupę – kraje akcesyjne z 2004 roku – w których edukacja nieformalna stoi na progu rozwoju i instytucjonalizowania. Por. Bjornavold J., *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg (serie CEDEFOP) 2000.



nim elementem odróżniającym ją od edukacji formalnej i jedyną wadą tejże edukacji jest nieuznawalność certyfikatów. W zamian wydawane są quasi-dyplomy oraz quasi-certyfikaty, które *de facto* mogą być źródłem jedynie satysfakcji - i na tym ich rola w zasadzie się kończy, oraz przeprowadzane są quasi-egzaminy. Edukacja ta opiera się o aktywny udział uczniów i nauczycieli. Edukacja nieformalna stoi zatem w opozycji do edukacji formalnej w czterech głównych jej aspektach.

Tabela aspektów edukacji formalnej i nieformalnej

ASPEKT	EDUKACJA FORMALNA	EDUKACJA NIEFORMALNA
system szkolny	układ klasowo-lekcyjny	edukacja pozaszkolna, czasu wolnego
relacja mistrz-uczeń	nauczyciel dominuje w stosunku do ucznia, istnieje jednostronny model doboru treści, form, metod nauki i weryfikowania wiedzy	praca grupowa, wzajemne uczenie się od siebie, jedno- lub dwustronny model doboru treści, form i metod nauki, często brak egzekwowania i weryfikowania wiedzy
Certyfikat	Uznawalny	nieuznawany, quasi-certyfikaty
układ hierarchiczny	poszczególne etapy edukacji	brak etapowości, zwykle typ edukacji dostosowany do wieku uczestników

Źródło: opracowanie własne

W ramach zacierania różnic między edukacją formalną a nieformalną elementy powyższych czterech aspektów przenikają się. W łączonej edukacji stosowane są obie formy. Tym samym, jak pisze Bois-Reymond, zaczynają się zacierać granice pomiędzy czasem poświęconym na kształcenie się, pracą a relaks. Pojawiają się nowe koncepcje nauki, łączące naukę z pracą, teorię z praktyką. Zachodzą istotne zmiany w relacjach między uczniami a nauczycielami/trenerami. Ci drudzy stają się nie tyle wykładowcami, co pomocnikami i współuczestnikami w procesie uczenia się. Ów nowy model kształcenia sprzyja bardziej budowaniu społeczeństwa obywatelskiego i zaangażowaniu uczest-

ników procesu edukacji w zdobywanie wiedzy. Istotnym elementem tej edukacji bowiem stają się zaangażowanie i czynny udział. Ponadto, jak zauważają autorzy Pakietu Szkoleniowego wydanego przez Radę Europy: „Edukacja nieformalna powinna być narzędziem integracji dla wszystkich”<sup>11</sup>. Taki cel winien przyświecać edukacji w ogóle zgodnie ze słowami Bois-Reymond: „Snucie rozważań nad edukacją nieformalną z definicji oznacza też rozważanie kwestii związanych z edukacją formalną. Wszelkie instrumenty oraz sposoby postępowania zastosowane w edukacji nieformalnej będą w długim przedziale czasu miały wpływ na edukację formalną i odwrotnie. Kształcące się społeczeństwa Europy potrzebują aktywnych zdobywców wiedzy, którzy samodzielnie będą budować swoje edukacyjno - zawodowe życiorysy i uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej, kraju i Europy”<sup>12</sup>.

Zadania włączania elementów edukacji nieformalnej do formalnej podjęli się twórcy uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych<sup>13</sup>. Inauguracja pierwszego roku szkolno-akademickiego klasy odbyła się w 2011 roku. Klasa została utworzona przez Instytutu Europeistyki UJ oraz VIII LO w Krakowie. Nadrzednym celem uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych jest rozwijanie u uczniów umiejętności niezbędnych do pracy i komunikacji w międzynarodowym zespole. A zatem pogłębienie ich znajomości kultury Europy, rozszerzenie horyzontów myślowych, zapoznanie uczniów z różnymi europejskimi stylami rozumowania, wyrażania uczuć, porozumiewania się i współpracy w celu zrealizowania wspólnego projektu. Ponadto wdrażanie uczniów do śledzenia bieżących wydarzeń oraz korzystania z różnych źródeł informacji i kształtowanie świadomości wspólnej kultury europejskiej a równocześnie umiejętności promowania swojego regionu. Ważnymi założeniami

---

11 T-kit – Pakiet Szkoleniowy nr 8 „Integracja społeczna”, red. Geudens T., Rada Europy, 2000 (ISBN 83-919390-3-0).

12 du Bois-Reymond M., *op. cit.*, s. 27.

13 Więcej informacji na stronie: [www.ic.europeistyka.uj.edu.pl](http://www.ic.europeistyka.uj.edu.pl) oraz na facebooku: <https://www.facebook.com/interculturalcompetence?fref=ts>

są także rozwijanie u uczniów tolerancji i szacunku wobec innych kultur i wartości a także kreatywności, przedsiębiorczości oraz odpowiedzialności za grupę i wykonywane zadanie, umiejętności oceniania oraz wyciągania wniosków ze współpracy międzynarodowej, dostrzegania przykładów dobrej praktyki i błędów, których należy w przyszłości unikać. Celem projektu jest również dostosowanie programu szkolnego do standardów europejskich i wymagań zglobalizowanego świata, nadanie nauczanym przedmiotom wymiaru europejskiego, wzbogacenie procesu nauczania przez wprowadzenie cyklu wykładów i ćwiczeń prowadzonych przez nauczycieli uniwersyteckich oraz doktorantów Instytutu Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, jak i poprawienie jakości nauczania przez wprowadzenie elementu praktycznej nauki w zakresie nauczania języków obcych i edukacji międzykulturowej.

Zajęcia prowadzone przez nauczycieli uniwersyteckich oraz doktorantów Instytutu Europeistyki UJ w ramach klasy kompetencji międzykulturowej mają na celu nie tylko przekazanie rzetelnej wiedzy wyłożonej przez fachowców z danej, czasem wąskiej dziedziny, i tym samym poszerzenie wiadomości uczniów, ale również, a może przede wszystkim, naukę rozwiązywania problemów w oparciu o *case studies*, naukę twórczego myślenia oraz przełożenia teorii na praktykę. Dlatego też zajęcia z danego tematu są przedstawione podczas wykładu (2 jednostki lekcyjne) a następnie przećwiczone w ramach warsztatów w grupach (4 jednostki lekcyjne). Ów projekt ma zatem nie tylko zwiększyć kompetencje uczniów, ale również ma uczyć ich myślenia kreatywnego, pobudzać zainteresowanie sztuką, dostarczać umiejętności łączenia różnych elementów tej samej dyscypliny, znajdować podobieństwa i różnice między kulturami krajów UE, zachęcać uczniów do własnej twórczej pracy, samodzielnego szukania nowatorskich rozwiązań oraz dialogu wewnątrz- i międzykulturowego. Aby sprostać tym wymaganiom metodologia pracy w projekcie nawiązuje do metod eksponujących, podających (anegdota, objaśnienia, odczyt, opis, pogadanka, prelekcja, prezentacja multimedialna, wykład informacyjny),

praktycznych (ćwiczenia przedmiotowe, metoda projektów, metoda przewodniego tekstu, pokaz), metod problemowych (metody aktywizujące - dyskusja dydaktyczna, gry dydaktyczne, między innymi symulacyjne, decyzyjne, psychologiczne czy drama) wykładu konwersatoryjnego, ale również do pedagogiki twórczości, twórczego myślenia, pedagogicznego dramatu terapeutycznego oraz do podstawy programowej. Ponadto koordynatorka klasy, Kinga Anna Gajda, świadomie odwołuje się do elementów edukacji nieformalnej. Istotnym elementem pracy w klasie są wymiany młodzieżowe. Gajda wraz ze swoim zespołem zajmuje się także stworzeniem nowatorskich metod pracy, które łączą edukację formalną z nieformalną.

Wydaje się, że najważniejszym elementem łączenia edukacji formalnej z nieformalną jest szukanie nowych metod nauczania. Jedną z najbardziej efektywnych, a zarazem dających wiele możliwości współpracy z uczniami, jest metoda nauczania projektowego. Z jednej strony, pozwala ona w elastyczny sposób dostosować plan zajęć oraz wykorzystywane techniki nauczania do danej grupy uczniów i jej potrzeb, jak również uwzględnić specyfikę danej grupy. Z drugiej strony, metoda ta oferuje także możliwości kontrolowanego udziału uczniów w procesie przygotowywania zajęć. Przykładem wykorzystania tej metody jest między innymi projekt *Podróż młodzieży do Miejsca Pamięci Dachau* w listopadzie 2013 roku. Miał on stanowić komplementarną metodę pogłębiania kompetencji międzykulturowej uczniów. Jako temat przewodni został wybrany problem pamięci, który, z jednej strony, stanowi czynnik kształtujący tożsamość jednostkową i grupową, a z drugiej – jest potencjalnym czynnikiem konfliktogennym w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z silnie zestereotypizowanymi obrazami w relacjach pomiędzy przedstawicielami narodów, które były skonfliktowane w przeszłości. Projekt *Podróż młodzieży do Miejsca Pamięci Dachau* miał uwrażliwić uczestników na kwestie związane z pamięcią jednostkową i zbiorową. Metoda projektów to współczesna metoda praktycznego nauczania.

Nauczanie projektowe poszerza wiedzę uczestników poprzez aktywną partycypację w pracach. Metoda ta wpisuje się w nauczanie modułowe, w ramach którego można realizować szersze projekty nadrzędne, a z kolei w ich zakresie – mniejsze projekty naukowe. Inną metodą często stosowaną w pracy z uczniami jest metoda nauczania modułowego. Metoda ta w Polsce kojarzona jest zazwyczaj z modułowym programem nauczania dla zawodu. Sam moduł zaś rozumiany jest jako samodzielna, programowa jednostka dydaktyczna, złożona z pomniejszych całości, obejmujących logiczny i możliwy do wykonania wycinek pracy, które cele i wyodrębnione elementy zintegrowane tematycznie z różnymi dziedzinami nauki oraz treści kształcenia sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, wyrażają umiejętności intelektualne, czyli poznawcze, merytoryczne oraz emocjonalne. Celem projektu było przeszczepienie modułowego modelu nauczania do aktywnego nauczania kompetencji międzykulturowych. W tym celu inspirowano się poglądami takich teoretyków, jak: John Dewey, Georg Kerschensteiner, Maria Montesori, Burrhus Frederic Skinner, Fred Keller, Benjamin Bloom, Tadeusz Tomaszewski. Istotnym elementem nauczania modułowego jest potraktowanie nauki jako procesu polegającego na stopniowym dochodzeniu do wiedzy opartej nie tylko na teoretycznej znajomości faktów, ale także na umiejętności szukania tych faktów, jak i analizowaniu ich, interpretowaniu i snuciu własnych refleksji w oparciu o nie. Samodzielna analiza i rozwiązywanie problemów badawczych pozwala również na werbalizowanie własnych poglądów i idei. Uczy logicznego myślenia, prezentowania swoich poglądów i argumentowania ich. W ten sposób uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale także umiejętności praktyczne. W pracy z klasą ponadto wykorzystywana jest metoda seminarium wyjazdowego, uczniowie przygotowują własne konferencje, współpracują ze studentami, uczestniczą w przygotowywaniu publikacji.

Odwołując się do aspektów nauczania należy zauważyć, iż zajęcia w klasie organizowane są w ramach klasowo-lekcyjnego systemu, ale uczniowie realizując projekty, biorąc udział w se-

minariach wyjazdowych oraz licznych lekcjach muzealnych poświęcają na aktywny udział w zajęciach i projektach więcej czasu niż wymaga tego system lekcyjny. Co prawda zachowana została relacja nauczyciel/wykładowca – uczeń, i to głównie ten pierwszy decyduje o treściach i metodach nauczania oraz sposobie weryfikowania wiedzy, ale uczniowie mogą wpływać na sposób realizacji tematu przygotowując liczne projekty. Ponadto każde zajęcia przygotowywane są przez innego nauczyciela, który stara się dobrać jak najbardziej atrakcyjną formę prowadzenia zajęć. Uczniowie dwa razy w roku oceniają w ankietach ewaluacyjnych poszczególne zajęcia. Ponieważ program klasy nie jest sztywnie wyznaczony, tylko zmienia się w zależności od realizowanych projektów oraz potrzeb uczniów, wszelkie zmiany są bardzo łatwe do wprowadzenia. Ponadto preferowana jest praca warsztatowa, podczas której nauczyciel jedynie obserwuje pracę uczniów lub na równi z nimi w niej uczestniczy. Pozostawiony został układ hierarchiczny – praca uczniów w klasie trwa dwa i pół roku (od pierwszej klasy do połowy trzeciej klasy liceum). Uczniowie otrzymują na świadectwie szkolnym łączną, roczną ocenę z pracy (to jest element uznawanej certyfikacji). Ponadto co roku dostają także zaświadczenie z Instytutu Europeistyki o udziale w konkretnych projektach oraz ukończeniu poszczególnych lat nauki, które to stanowią quasi-certyfikaty i nie są uznawane, a jedynie stanowią pamiątkę dla uczniów i dowód uznania ich pracy.

## Bibliografia:

---

Al-Shammari Z., Yawkey T., *A Student Systematic Learning Theory: Initiative and Development*, "The International Journal of Learning" vol.18, 2011.

Bjornavold J., *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg (serie CEDEFOP) 2000.

Bois-Reymond M. du, *Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną*, w: *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. Kaczanowska J., Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005

Chisholm L., *The Educational and Social Implication of the Transitions to Knowledge Societies*, w: *Europe 2020: Adopting to a Changing World*, red. van der Gablenz O., Mahnke D., Padoan P.C., R. Picht R., Nomos Verlag, Baden-Baden 2000.

Clarijs R., *EAICY 1991-2001-2011. Leisure time in Europe: past- presence- future*, EAICY, Praga 2001.

Noah H.J., Eckstein M.A., *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

Rogers A., *Non-formal Education: flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

T-kit – Pakiet Szkoleniowy nr 8 „Integracja społeczna”, red. Geudens T., Rada Europy, 2000 (ISBN 83-919390-3-0).