



NIEFORMALNA DROGA ROZWOJU,
czyli o kompetencjach zdobytych przez
edukację nieformalną.

**NIEFORMALNA
DROGA ROZWOJU**



EUROPE 4 YOUTH

NIEFORMALNA
DROGA ROZWOJU



EUROPE4YOUTH

NIEFORMALNA DROGA ROZWOJU, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną.

Publikacja Stowarzyszenia Europe4Youth
pod redakcją Kingi Anny Gajdy

Organizator Projektu „Nieformalna Droga Rozwoju”: Stowarzyszenie Europe4Youth

Redakcja:

dr Kinga Anna Gajda

Recenzenci:

prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek,
ks. prof. dr hab. Władysław Kubik

Autorzy:

Kinga Anna Gajda
Piotr Warzyszyński
Barbara Moś
Ewa Bacia
Iwona Jamro
Melanie Raczek
Maria Pobóg-Lenartowicz
Laura Reiser
Mateusz Jamro
Kamil Stolarek
Radosław Mamoń
Magdalena Macińska
Marta Małota

Korekta:

Katarzyna Płachta

Grafika i skład:

Maciej Szarawarski

Zdjęcia:

Wojciech Gierczak,
Piotr Warzyszyński,
Radosław Mamoń

ISBN: 978-83-935830-2-8.

Stowarzyszenie Europe4Youth
Krowoderskich Zuchów 12/42
31-272 Kraków

Kraków 2014

Projekt pod wysokim patronatem Parlamentu Europejskiego



Patroni honorowi:

Minister Edukacji Narodowej
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Polska Rada Organizacji Młodzieżowych
Instytut Politologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie



Partnerzy:

Partnerstwo Miasta Krakowa
Eurodesk Polska



Projekt finansowany ze środków programu „Młodzież w działaniu”



Program
Młodzież w
działaniu

SPIŠ TREŠCI:

- 8** Słowo wstępne koordynatora projektu
- 10** Słowo wstępne redaktora publikacji
- 14** O projekcie
- 16** O organizatorze
- 26** Geneza i rozwój europejskiej polityki na rzecz młodzieży
– Piotr Warzyszyński
- 38** Historia i geneza powstania polskiej rady organizacji młodzieżowych
– Magdalena Macińska
- 50** Tworzenie młodzieżowych rad i dialog usystematyzowany jako narzędzia
polityki na rzecz młodzieży – Melanie Raczek
- 64** Implementacja europejskiej polityki młodzieżowej w republice federalnej
niemiec – Laura Reiser
- 72** Wschodni wymiar europejskiej polityki młodzieżowej – „okno dla
młodzieży z krajów partnerstwa wschodniego” – Maria Pobóg-Lenartowicz
- 86** Społeczne postrzeganie wolontariatu w polsce
– Mateusz Jamro, Kamil Stolarek
- 98** Praktyka i zastosowanie metod edukacji poza-formalnej na tle procesów
polityczno-społecznych w europie – Barbara Moś
- 110** Wyzwania w zakresie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza
systemem formalnym – Ewa Bacia
- 122** Rola nauki poza-formalnej w rozwijaniu miękkich kompetencji młodzieży
– Radosław Mamoń
- 132** Youtpass jako narzędzie rozpoznawania efektów edukacji poza-formalnej
– Marta Małota
- 142** Nauczanie nieformalne – wytyczne unijne i próba implementacji
– Kinga Anna Gajda
- 158** Elementy pedagogiki przeżyć w pedagogice ignacjańskiej – Iwona Jamro
- 169** Galeria

SŁOWO WSTĘPNE KOORDYNATORA

Niniejsza publikacja jest zwieńczeniem projektu „Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną”, realizowanego przez Stowarzyszenie Europe4Youth. Trwające dziesięć miesięcy działania projektowe miały na celu przybliżenie młodym ludziom oraz osobom odpowiedzialnym za ich edukację idei pozaformalnych metod edukacyjnych oraz przekonanie ich o wartości ich efektów. Podczas serii debat i konferencji osoby zaangażowane w projekt starały się poznać jak takie metody postrzegane są w społeczeństwie, a także jak wygląda ich miejsce w polityce krajowej i europejskiej.

„Przyszłość Europy zależy od Młodzieży” – tymi słowami rozpoczyna się Europejska Strategia na rzecz młodzieży. Ta przyszłość kształtuje się już dziś – poprzez edukację młodych ludzi. Od jakości edukacji, nie tylko tej, mającej miejsce w szkolnych ławach, ale i odbywającej się poza murami szkół, zależy jakość życia kolejnych pokoleń Europejczyków. Dlatego też naszym zadaniem jest dokonać wszelkich starań, by edukacja w każdym wieku i każdych okolicznościach – a przede wszystkim ta mająca miejsce poza systemem formalnym – była jak najwyższej jakości.

Korzystając z tej okazji chciałbym serdecznie podziękować wszystkim zaangażowanym w projekt „Nieformalna Droga Rozwoju..” – Panu przewodniczącemu Parlamentu Europejskiego Martinowi Schultzowi za objęcie projektu wysokim patronatem, patronom honorowym – Ministrowi Edukacji Narodowej,

Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Polskiej Radzie Organizacji Młodzieżowych i Instytutowi Politologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, naszym partnerom – miastu Kraków i sieci Eurodesk Polska, wszystkim autorom tekstów oraz prelegentom zaangażowanym w konferencje, a przede wszystkim wolontariuszom Stowarzyszenia Europe4Youth, którzy tak oddanie zaangażowali się w przeprowadzenie projektu.

Koordynator Projektu,
Dyrektor Zarządu Stowarzyszenia,
Piotr Warzyszyński

SŁOWO WSTĘPNE REDAKTORA PUBLIKACJI

Partycypacja społeczna młodzieży jest często opisywana jako podział władzy i współpraca między osobami dorosłymi a młodzieżą. Amerykański psycholog Roger A. Hart definiuje partycypację jako proces uczestniczenia w decyzjach wpływających na życie jednostki i społeczności¹. Podkreśla on, iż wspólna partycypacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych jest gwarantem demokracji i praw obywatelskich. Hart przedstawia także model partycypacji. Na najwyższym stopniu umieszcza inicjatywę zainicjowaną przez młodzież i decyzje podejmowane wspólnie z dorosłymi. Tymczasem brytyjski badacz, Harry Shier, zajmujący się partycypacją młodzieży na najwyższym poziomie ścieżki uczestnictwa młodzieży umieszcza wspólne zarządzanie - młodzieży i osób dorosłych - organizacją. Niniejsza publikacja stanowi, moim zdaniem, przykład właśnie tak rozumianej partycypacji. Powstała ona jako pokłosie wielu debat, warsztatów i konferencji przygotowanych przez młodzież – członków Stowarzyszenia Europe4Youth, które odbyły się w ramach projektu zatytułowanego „Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną”. Podczas realizacji projektu spotkali się teoretycy i praktycy, specjaliści i laicy, dorośli i młodzi, aby wspólnie zastanowić się nad rozwojem młodzieży na drodze edukacji nieformalnej i poza-formalnej. Publikacja ta to dowód na efektywną partycypację młodzieży. Porusza trzy istotne kwestie – kwestię unijnej strategii na rzecz młodzieży, polityki młodzieżowej oraz przykłady

1 Hart, R. A., *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No 4. Florence: UNICEF/International Child Development Centre, 1992, s.5. <http://www.unicef-irc.org/publications/100> dostęp: 20.09.2014.

ich implementacji, kwestię edukacji poza-formalnej i nieformalnej jako drogi rozwoju młodzieży oraz przykłady zastosowania obu edukacji i łączenia jej z edukacją formalną.

Toteż publikację tę można podzielić na trzy części. Pierwsza część publikacji składa się z tekstów teoretycznych opisujących możliwości partycypacji młodzieży w strukturach współczesnej, europejskiej demokracji oraz programy tworzone na rzecz polityki młodzieżowej w Unii Europejskiej. Piotr Warzyszyński, na przykład, w swoim artykule przedstawia genezę i rozwój europejskiej polityki na rzecz młodzieży a Magdalena Macińska historię i genezę powstania Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych. Melanie Raczek pisze o tworzeniu młodzieżowych rad i dialogu usystematyzowanym jako narzędziach polityki na rzecz młodzieży. Laura Reiser natomiast zajmuje się implementacją europejskiej polityki młodzieżowej w Republice Federalnej Niemiec. Maria Pobóg-Lenartowicz skupia się na funkcjonowaniu europejskiej polityki młodzieżowej na przykładzie programu „Młodzież w działaniu” opisując program „Okno dla młodzieży z krajów partnerstwa wschodniego”. Mateusz T. Jamro i Kamil Stolarek omawiają społeczne postrzeganie wolontariatu w Polsce.

Druga zawiera artykuły omawiające teorię edukacji nieformalnej i poza-formalnej. Barbara Moś porusza temat praktyki i zastosowania metod edukacji poza-formalnej na tle procesów polityczno-społecznych w Europie. Ewa Bacia pisze o wyzwaniach w zakresie walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnym. A Radosław Mamoń porusza w swoim tekście zagadnienie roli nauki poza-formalnej w rozwijaniu miękkich kompetencji wśród młodzieży. Tymczasem Marta Małota przedstawia Youthpass jako narzędzie rozpoznawania efektów edukacji poza-formalnej.

Trzecia część to artykuły stanowiące przykład efektywnego wykorzystania edukacji nieformalnej i poza-formalnej w pracy z młodzieżą oraz łączenia ich z edukacją formalną. Kinga

Anna Gajda w artykule zatytułowanym *Nauczanie nieformalne – wytyczne unijne i próba implementacji* na przykładzie uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych opisuje rezultaty pracy z młodzieżą opartą na łączeniu elementów edukacji nieformalnej z formalną oraz dowodzi, iż praktyka łączenia obu jest zgodna z najnowszymi wytycznymi Komisji Europejskiej. Iwona Jamro zaś dowodzi związków między pedagogiką przeżyć a pedagogiką ignacjańską.

Redaktor Publikacji
Kinga Anna Gajda



O PROJEKCJE

Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną to projekt dialogu strukturalnego mający na celu zwiększenie politycznej i społecznej rozpoznawalności edukacji nieformalnej oraz polityki na rzecz młodzieży a także wzmocnienie pomostu porozumienia pomiędzy młodzieżą a interesariuszami odpowiedzialnymi za ich edukację i zatrudnienie. Projekt realizowany przez Stowarzyszenie Europe4Youth został sfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach programu „Młodzież w Działaniu”.

Główną przesłanką do podjęcia przez Stowarzyszenie Europe4Youth tego tematu jest fakt, że nauka nieformalna jest w Polsce ciągle niedoceniona. Certyfikat Youthpass, podsumowujący efekty edukacji międzynarodowej młodych ludzi, nie jest ceniony przez potencjalnych pracodawców ani tym bardziej uznawany jako potwierdzenie zdobytych kompetencji. Niestety, mimo że nauka nieformalna przynosi nieopisane efekty dla rozwoju osobistego uczestników, na dzień dzisiejszy nie daje ona większych szans odnalezienia się na rynku pracy. Sytuacja ta wynika z braku świadomości osób zarówno tych, którzy są odpowiedzialnych za edukację młodzieży, jak i tych, którzy zajmują się rekrutacją zawodową. Interesariusze nie mają żadnych doświadczeń związanych z takim rodzajem edukacji, przez co nie są świadomi efektów, jakie może ona przynosić. Członkowie Europe4Youth postanowili spróbować zmienić ten stan rzeczy. Poprzez organizację wieloetapowego projektu angażującego reprezentantów różnych środowisk chcą udowodnić, że nauka nieformalna jest niezbędnym czynnikiem procesu nauki przez całe życie.

Główne założenia projektu to:

- promowanie pośród reprezentantów sektora publicznego odpowiedzialnych za edukację młodzieży pozytywnego wpływu metodologii nauki nieformalnej na proces uczenia się przez całe życie
- zwiększanie świadomości *head-hunterów* i interesariuszy o kompetencjach i umiejętnościach zdobywanych zajęć ramach nauki nieformalnej poprzez przyczynienie się do uznania jej efektów oraz certyfikowania procesu edukacji nieformalnej, jak i osiągnięć jednostki
- promowanie Youthpassa jako rozpoznawanego certyfikatu kompetencji zawodowych, w efekcie zwiększając szanse zatrudnienia uczestników zajęć nauki nieformalnej na poziomie europejskim
- promowanie polityk Unii Europejskiej i Rady Europy w dziedzinie rozpoznawalności edukacji nieformalnej poprzez implementacje ich strategii na poziomie krajowym
- wzmacnianie dialogu pomiędzy młodzieżą, a decydentami z sektorów publicznego i biznesu w celu lepszego dopasowania potrzeb otoczenia do kierunków polityki młodzieżowej.

Projekt trwający od listopada 2013 do sierpnia 2014 obejmował organizację czterech konferencji poświęconych edukacji nieformalnej i polityce młodzieżowej, przeprowadzenie cyklu czterech warsztatów zwiększających świadomość interesariuszy o wartości efektów edukacji nieformalnej a także organizację Targów Organizacji Młodzieżowych na krakowskich błoniach. Zwieńczeniem projektu było spotkanie integracyjne w podkrakowskim parku linowym, podczas którego osoby odpowiedzialne za edukację młodzieży wraz z młodymi ludźmi uczyli się metod wzajemnej komunikacji z użyciem metodologii pedagogiki przeżyć.

O ORGANIZATORZE

Stowarzyszenie Europe4Youth to organizacja pozarządowa działająca na rzecz młodzieży i jej wszechstronnego rozwoju metodami edukacji poza-formalnej w środowisku międzynarodowym. Zostało założone, by stworzyć młodym ludziom przestrzeń do partycypacji w społeczeństwie obywatelskim na poziomie lokalnym, narodowym i europejskim, poszerzać ich horyzonty oraz przyczyniać się do ich samorozwoju poprzez wspieranie ich uczestnictwa w krajowych i międzynarodowych projektach młodzieżowych, a także zachęcanie do samodzielnego ich organizowania. Celem stowarzyszenia jest dbanie o rozwój kompetencji społeczeństwa obywatelskiego i solidarności międzynarodowej, a także budowanie aktywnych postaw młodzieży oraz stwarzanie warunków systemowo zwiększających szanse rozwojowe młodzieży, jak choćby zwiększanie rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej. Działacze stowarzyszenia jako członkowie Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych biorą udział w kształtowaniu polityki na rzecz młodzieży, dialogu usystematyzowanym, a także konsultacjach społecznych.

Prymarnym zadaniem Stowarzyszenia Europe4Youth jest próba stworzenia ponadnarodowego społeczeństwa obywatelskiego opartego na świadomej partycypacji młodych ludzi w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym na szczeblu lokalnym, narodowym i międzynarodowym. Istotne jest bowiem kształtowanie społeczeństwa złożonego z aktywnych, samoświadomych i samoorganizujących się obywateli. Toteż stowarzyszenie działa na rzecz aktywnego wspierania zmiany świadomości, walczy z nietolerancją, dyskryminacją, ksenofobią, promuje wolontariat międzynarodowy oraz pracę społeczną i młodzie-

żową, a także postawy solidarności międzyludzkiej oraz zrozumienia międzykulturowego. Ponadto przybliżyła wiedzę na temat funkcjonowania systemu międzynarodowego, polityk europejskich, w tym polityki młodzieżowej oraz korzyści, jakie ona z sobą niesie.

Misją stowarzyszenia jest wspieranie postawy nauki przez całe życie oraz nauki poza-formalnej poprzez stwarzanie młodym ludziom możliwości działania i realizacji swoich pomysłów. Takie działania pozwalają na budowanie postawy odpowiedzialności, przedsiębiorczości i inicjatywy. Ponadto w ramach swojej działalności stowarzyszenie wspiera są młode osoby w ich działaniach oraz udzielana im pomocy merytorycznej i finansowej. Aby rezultaty ich procesu uczenia się przez doświadczanie były mierzalne, stowarzyszenie dba o zwiększanie rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej (na przykład poprzez tworzenie systemu walidacji i certyfikacji kompetencji zdobytych poza formalnym systemem nauczania) oraz o profesjonalizację projektów młodzieżowych.

Stowarzyszenie zatem działa w czterech obszarach:

1. Polityka na rzecz młodzieży – udział w dialogu usystematyzowanym, konsultacje społeczne, rzecznictwo na rzecz młodzieży, seminaria i konferencje z udziałem decydentów, członkostwo w Polskiej Radzie Organizacji Młodzieżowych;
2. Edukacja poza-formalna – promocja i budowanie rozpoznawalności efektów tejże edukacji nieformalnej, tworzenie narzędzi certyfikacji i rozpoznawalności kompetencji zdobywanych przez młodzież i ułatwianie im tym samym startu na rynku pracy;
3. Współpraca Międzynarodowa – European Voluntary Service (wysyłanie wolontariuszy), organizowanie oraz udział w międzynarodowych spotkaniach młodzieży i osób pracujących z młodzieżą: treningi kompetencji, seminaria, wymiany młodzieży, budowanie partnerstw i sieci międzynarodowych;

4. Rozwój kompetencji społeczeństwa obywatelskiego oraz profesjonalizacja działalności młodzieżowej – Project Academy (szkolenia dla młodych liderów środowiskowych), Żywa Biblioteka (działania anty-dyskryminacyjne), projekty aktywizacyjne, współpraca z organizacjami pozarządowymi, instytucjami publicznymi, władzami lokalnymi, działalność informacyjna, akcje lokalne, promocja wiedzy o Unii Europejskiej i wartości społeczeństwa obywatelskiego.



Nasze najważniejsze projekty to:

1. Alliance towards recognition of non-formal learning education – międzynarodowe partnerstwo budujące we współpracy międzysektorowej narzędzie rozpoznawalności efektów dowolnego rodzaju edukacji poza-formalnej i nieformalnej – certyfikat generowany przez stronę internetową z możliwością zarządzania kompetencjami i dopasowywania ich do wymagań zawodowych różnych dziedzin i stanowisk.
2. Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną - projekt dialogu strukturalnego angażującego wszystkie sektory (publiczny, prywatny i społeczeństwo obywatelskie) na rzecz wzmocnienia pozycji edukacji poza-formalnej, rozpoznawalności jej efektów, warunków certyfikacji oraz lepszego startu młodzieży na rynku pracy. Projekt składał się z:
 - czterech konferencji z udziałem ekspertów, profesorów, przedstawicieli samorządów, urzędów pracy i instytucji edukacyjnych oraz młodzieży na temat warunków rozpoznawalności i certyfikacji kompetencji miękkich oraz przykładów zastosowania edukacji poza-formalnej w różnych dziedzinach;
 - czterech warsztatów dla młodzieży na temat zwiększania efektywności pracy na rzecz młodzieży i rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej;
 - dwóch eventów publicznych i happeningów mających na celu promowanie idei leżących u założenia projektu;
 - wydania recenzowanej publikacji końcowej.

Jedną z najważniejszych akcji pod względem logistyki, jakie przeprowadzono podczas tego projektu, były Targi Organizacji Młodzieżowych na Krakowskich Błoniach, podczas których największe organizacje młodzieżowe regionu mogły się wzajem-

nie poznać, nawiązać współpracy oraz oferować swoje usługi zgromadzonej młodzieży.

3. Project Academy. Building Capacities for Civil Society - realizowany w partnerstwie z organizacją z Niemiec to projekt dążący do profesjonalizacji projektów młodzieżowych. W ramach projektu odbyły się cztery szkolenia dla kilkunastu uczestników wyselekcjonowanych spośród najbardziej obiecujących młodych liderów środowiskowych na tematy, takie jak:

- zarządzanie projektem;
- leadership i zarządzanie zespołem;
- metodologia edukacji poza-formalnej i ewaluacji działań;
- fundraising, PR działalności trzeciego sektora.

4. Zapoczątkowany cykl Żywych Bibliotek ma na celu wzmocnienie poczucia empatii i solidarności społecznej. Dwa zrealizowane w tym cyklu projekty składały się z szeregu wydarzeń anty-dyskryminacyjnych (warsztaty, seminaria) oraz akcji głównej polegającej na „udostępnianiu” reprezentantów różnych grup społecznych (nieakceptowanych w naszym społeczeństwie, narażonych na dyskryminację i wykluczenie) jako „Żywe Książki” – do „wypożyczenia” - porozmawiania, poznania, zrozumienia.

Ponadto, corocznie organizowane są wymiany międzynarodowe na przeróżne tematy, jak i międzynarodowe treningi kompetencji oraz seminaria z udziałem młodzieży z całej Europy.





Zdjęcie udostępnione przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji





PIOTR WARZYSZYŃSKI

Dyrektor Zarządu Stowarzyszenia Europe4Youth,
psycholog zarządzania, trener i menedżer NGO,
koordynator projektu Nieformalna Droga Rozwoju
i programów szkoleniowych dla młodych liderów,
pomysłodawca i koordynator programu certyfikacji
kompetencji zdobytych w edukacji poza-formalnej, delegat
do Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych.

**GENEZA I ROZWÓJ
EUROPEJSKIEJ
POLITYKI NA
RZECZ MŁODZIEŻY**

GENEZA I ROZWÓJ EUROPEJSKIEJ POLITYKI NA RZECZ MŁODZIEŻY

Termin „polityka na rzecz młodzieży”¹ upowszechnił się w dyskursie na poziomie europejskim z początkiem lat dziewięćdziesiątych i odnosi się do wszystkich zorganizowanych, międzysektorowych aktywności mających na celu poprawę jakości życia młodzieży oraz zwiększenia jej zaangażowania w życie społeczności. Jako że polityka na rzecz młodzieży w swym założeniu łączy elementy innych polityk publicznych realizowanych na wszystkich szczeblach decyzyjnych, to jednoznaczne określenie jej ram i założeń jest bardzo trudne. Szczególnie na poziomie europejskim, gdzie cele polityki na rzecz młodzieży winny być wypadkową założeń polityk krajowych, spotyka się ze znacznymi różnicami w rozumieniu i definiowaniu zawartości tego pojęcia. W niniejszym tekście przeanalizuję rozwój polityki młodzieżowej na poziomie europejskim – jej historię, cele i założenia oraz główne instrumenty.

Termin „europejska polityka na rzecz młodzieży” określa polityczne działania na poziomie ponadnarodowym prowadzone przez instytucje Unii Europejskiej oraz Rady Europy, mające na celu usystematyzowanie elementów polityk publicznych dotyczących młodych ludzi oraz zwiększenie bezpośredniego udziału

1 Pojęcia „polityka na rzecz młodzieży” oraz „Polityka Młodzieżowa” często stosowane są zamiennie. Polska Rada Organizacji Młodzieżowych postuluje używanie pojęcia „polityka na rzecz młodzieży”, gdyż lepiej oddaje ono charakter polityki mającej na celu poprawę bytu młodych ludzi realizowanej przez różne podmioty.

łu młodych ludzi w kształtowaniu tych polityk². Jej głównymi cechami są międzysektorowe podejście, partycypacyjne zarządzanie oraz podejmowanie działań przez młodych dla młodych. Polityka na rzecz młodzieży w swych początkach była procesem odgórnym – kształtowanym przez instytucje ponadnarodowe. Pierwsza z prób utworzenia ponadnarodowego instrumentu polityki na rzecz młodzieży miała miejsce w 1987 roku poprzez wdrożenie programu *Erasmus*, dającego możliwość ustanawiania transnarodowych partnerstw pomiędzy uniwersytetami a także wymiany studentów i kadry. Począwszy od początku lat dziewięćdziesiątych nastąpiła znacząca intensyfikacja rozwoju polityki na rzecz młodzieży, która zaowocowała nadaniem jej statusu traktatowego już w traktacie z Maastricht. Ten dynamiczny rozwój był możliwy przede wszystkim dzięki silnej współpracy z sektorem pozarządowym. Od początku swego istnienia polityka na rzecz młodzieży za jeden ze swych głównych celów uznaje upodmiotowienie młodych ludzi oraz aktywne zaangażowanie ich w życie społeczne i polityczne poprzez naukę dobrego rządzenia oraz stworzenie możliwości wpływania na polityki publiczne. Ten sposób rozumienia polityki jako efekt konsensusu z jej beneficjentami ukształtował dzisiejsze instrumenty prowadzenia polityki na rzecz młodzieży. Z czasem bardzo ważnym jej elementem stało się aktywizowanie młodzieży do zrzeszania się i kreowania polityki oddolnie – poprzez zinstytucjonalizowane instrumenty na różnych szczeblach. Można więc stwierdzić, że dzisiejszy oddolny charakter zarządzania sprawami młodzieży zawsze był odgórnie wymuszany przez instytucje ponadnarodowe.

Intensywna współpraca polityki na rzecz młodzieży z trzecim sektorem doprowadziła do jej dynamicznego rozwoju oraz konieczności zwiększenia zaangażowania państw członkowskich w jej tworzenie. Założenia polityki na szczeblu europejskim musiały zostać przeformułowane tak, by uwzględnić założenia polityk wszystkich państw członkowskich. Kraje mające głębokie tradycje zinstytucjonalizowanej pracy na rzecz młodzieży

2 KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

już wcześniej zdefiniowały swoją politykę krajową (Niemcy od 1911, Anglia 1939, Belgia 1945), jednak dla części państw była to zupełna nowość. Mimo że rozumienie terminu „polityka na rzecz młodzieży” okazało się odmienne dla państw członkowskich (państwa Europy Zachodniej stawiały sobie za cel upolitycznienie pracy z młodzieżą i zwiększanie możliwości wpływania młodzieży na polityki publiczne, gdy państwa z Wysp Brytyjskich upatrywały celu swych działań w poprawianiu sytuacji młodzieży trudnej i potrzebującej) instytucje Unii Europejskiej i Rady Europy zdołały doprowadzić do konsensusu nadając nowy kierunek europejskiej polityce na rzecz młodzieży. Jednocześnie instytucje europejskie zachęcały i wspierały państwa członkowskie w tworzeniu własnych, narodowych polityk na rzecz młodzieży oraz nadawania im proeuropejskiego wymiaru. Niestety wydaje się, że termin europejskiej polityki na rzecz młodzieży do dziś nie określa w stu procentach tego samego zakresu tematycznego dla wszystkich państw członkowskich (niektóre języki narodowe ciągle wypracowują odpowiednie tłumaczenia tego terminu, dla innych jest to długi proces dostosowania istniejącej już terminologii), a narodowe polityki obejmują swymi działaniami nieco odmienne obszary. Udało się jednak wypracować szerokie pole kompromisu, w obrębie którego funkcjonuje polityka na rzecz młodzieży.

Status traktatowy polityka na rzecz młodzieży uzyskała w podpisanym 7 lutego 1992 Traktacie z Maastricht. Artykuł 126 TUE za rolę Wspólnoty uznaje podnoszenie poziomu edukacji poprzez zachęcanie państw członkowskich do współpracy oraz wspieranie i uzupełnianie ich działalności, a także zalicza do celów działalności Wspólnoty między innymi: rozwój europejskiego wymiaru edukacji, popieranie wymiany studentów i nauczycieli oraz popieranie rozwoju wymiany młodzieży i wymiany instruktorów społecznych i edukacyjnych³. Nadanie sprawom młodzieży statusu traktatowego stało się fundamentem do dalszego rozwoju europejskiej polityki na rzecz młodzieży. Mimo że Unia Europejska otrzymała w tym zakre-

3 *Traktat z Maastricht o Unii Europejskiej.*

się kompetencje wyłącznie wspierające, stworzenie stabilnych ram prawnych dla polityki na rzecz młodzieży, zakorzenionych w prawie pierwotnym UE dało szerokie możliwości, także finansowe, tworzenia nowych instrumentów do jej realizacji – co zaowocowało utworzeniem europejskich programów edukacyjnych „Erasmus” i „Młodzież”. Traktat Lizboński z 13 grudnia 2007 sprecyzował zakres kompetencji Unii Europejskiej. Artykuł 6 TfUE zaliczył politykę na rzecz młodzieży do kompetencji wspierających UE. Artykuł 165 TfUE mówi, że Unia powinna przyczynić się do rozwoju edukacji wysokiej jakości poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi. W ustępie drugim dodano zapis o konieczności zachęcania młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy⁴. Ten zapis zawiera w sobie wszystkie najważniejsze cechy europejskiej polityki na rzecz młodzieży – oddolne kształtowanie polityki, samodecydowanie młodzieży o sprawach jej dotyczących i partycypacyjne zarządzanie.

Zapisy traktatowe są jedną z najważniejszych politycznych i prawnych podstaw polityki na rzecz młodzieży. Podkreślają one potrzebę jej istnienia i rozwoju, nie mówią jednak dokładnie, jak polityka ta powinna być prowadzona oraz nie nadają jej szczegółowych celów. Punkty te zostały dookreślone przez dokumenty poza-traktatowe, mające charakter deklaracji politycznych. Pierwszym z nich była podpisana w 2001 roku *Biała księga Komisji Europejskiej – Nowe wyzwanie dla młodzieży europejskiej*. Główną przesłanką do utworzenia tego dokumentu były wzrastające oczekiwania młodych ludzi co do zapewnienia im możliwości wyrażania swoich opinii dotyczących spraw publicznych oraz ich niezadowolenie z tradycyjnych form partycypacji⁵. Biała Księga miała na celu wezwanie młodzieży do aktywnej postawy obywatelskiej oraz stworzenie narzędzi tej partycypacji. Dokument wprowadza do polityki na rzecz młodzieży otwartą metodę koordynacji – jedno z najbardziej par-

4 Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską

5 COM(2001) 681 wersja ostateczna.

tycypacyjnych narzędzi prowadzenia polityki. Od tej chwili polityka na rzecz młodzieży oparta jest na wynikach konsultacji społecznych prowadzonych w państwach członkowskich w ramach regularnych rund konsultacji, nazywanych dialogiem usystematyzowanym. Wyniki tych konsultacji dyskutowane są na konferencjach międzyrządowych, gdzie przedstawiciele rządów państw ustalają na ich podstawie cele europejskiej polityki na rzecz młodzieży. Biała księga dookreśla także obszary tematyczne objęte polityką na rzecz młodzieży – zaliczono do nich edukację, zatrudnienie, włączanie społeczne oraz walkę z rasizmem i ksenofobią. Białą Księgą w sprawie młodzieży jest pierwszym politycznym dokumentem na najwyższym szczeblu Unii Europejskiej w całości poświęconym sprawom młodych ludzi. Jego podpisanie potwierdza i wzmacnia dotychczasowy dynamiczny rozwój europejskiej polityki na rzecz młodzieży, a wprowadzenie nowych metod jej koordynacji stwarza podstawę do wzmacniania młodych ludzi w jej realizacji. Kolejnym istotnym dokumentem był podpisany w 2005 roku przez szefów rządów państw członkowskich *Europejski pakt na rzecz młodzieży*. Pakt miał na celu poprawę poziomu edukacji, szkoleń mobilności i integracji społecznej młodych Europejczyków. Stał się podstawą do alokacji jeszcze większych środków finansowych na europejskie programy edukacyjne – „Erasmus” oraz „Młodzież w działaniu”.

Kamieniem milowym dla rozwoju polityki na rzecz młodzieży okazał się rok 2009, kiedy to stworzona została *Strategia UE na rzecz młodzieży – inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania*. Dokument ten rozpoczyna się do słów: „Przyszłość Europy zależy od młodzieży...”⁶, jeszcze bardziej wzmacniając rolę polityki na rzecz młodzieży na tle innych polityk publicznych. Strategia ma na celu ustanowienia kompleksowego, międzysektorowego podejścia, aby mobilizować młodzież do jeszcze większego zaangażowania w życie publiczne. Poszerzony został katalog tematyczny polityki na rzecz młodzieży, który podzielono na osiem obszarów strategicznych. Do najważniej-

6 KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

szych, nowych obszarów należy zaliczyć zdrowie i sport, wolontariat, przedsiębiorczość oraz globalne ujęcie polityki na rzecz młodzieży. Strategia na rzecz młodzieży utrzymuje otwartą metodę koordynacji jako metodę realizacji polityki i zachęcanie młodzieży do włączania się w jej tworzenie.

W tle tego dynamicznego rozwoju polityki i tworzenia jej nowych instrumentów na coraz to większą skalę ciągle pozostawał problem ujednoczenia celów polityk krajowych i dostosowanie narodowych strategii na rzecz młodzieży do polityki na szczeblu europejskim, a także zarysowanie uniwersalnej ramy tematycznej dla wszystkich państw członkowskich. W celu rozwiązania tego problemu belgijska prezydencja w Radzie Europejskiej przygotowała międzynarodową konwencję dotyczącą pracy na rzecz młodzieży, która odbyła się w Ghent w lipcu 2010. W deklaracji podsumowującej konferencję podkreślono konieczność usystematyzowania celów i założeń polityk krajowych oraz europejskich, jak i lepszej koordynacji oddolnych polityk tworzonych przez młodych ludzi z działaniami instytucji ponadnarodowych. Wskazano konieczność stworzenia wspólnej dla UE, Rady Europy i poszczególnych państw członkowskich agendy działań w obrębie polityki na rzecz młodzieży, która ma być dyskutowana podczas drugiej konwencji, która ma zostać zorganizowana w bliskiej przyszłości⁷.

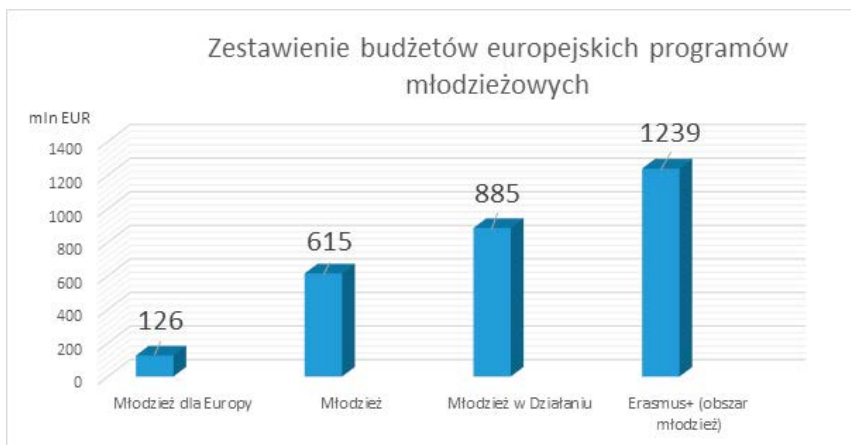
Europejska polityka na rzecz młodzieży realizowana jest poprzez otwartą metodę koordynacji, której głównym instrumentem jest dialog usystematyzowany – proces zinstytucjonalizowanych konsultacji społecznych i wypracowywania rekomendacji działań w obszarach dotyczących spraw młodzieży. Dialog usystematyzowany zorganizowany jest w osiemnastomiesięczne cykle poświęcone jednemu obszarowi działań, podzielone na trzy rundy tematyczne, uszczegółowiające główny temat cyklu. Każda z rund koordynowana jest przez państwo prezydencji w Radzie UE. Podczas każdej rundy dialogu państwa członkowskie za pośrednictwem Narodowych

7 Declaration Of The 1st European Youth Work Convention

Rad Młodzieży (instytucji reprezentujących ogólnokrajowy głos młodzieży) oraz odpowiedniego ministerstwa prowadzą konsultacje mające na celu zbadanie opinii młodych ludzi. Wyniki konsultacji przedstawiane są na Europejskiej Konferencji Młodzieżowej, która odbywa się co pół roku. Rezultatem konferencji są rekomendacje zawierające propozycję działań i rozwiązań w danym obszarze tematycznym. Ostateczne brzmienie rekomendacji oraz sposób ich wdrażania negocjowane są przez Grupę Roboczą ds. Młodzieży działającą przy Radzie. Grupa ta składa się z przedstawicieli państw członkowskich a jej głównym zadaniem jest monitorowanie realizacji polityki na rzecz młodzieży oraz wypracowywanie propozycji kompromisowych rozwiązań dla instytucji UE i państw członkowskich. Koordynacja polityki w oparciu o opinie tak licznej grupy beneficjentów jest jedną z najbardziej demokratycznych procedur w Unii Europejskiej. Wymaga ona wysokiego wkładu finansowego. Dialog usystematyzowany wymaga szerokiego zaplecza instytucjonalnego w każdym z państw członkowskich. O ile taki sposób realizacji polityki daje jej beneficjentom bezpośrednią możliwość tworzenia oddolnej polityki, to instytucjonalizacja dialogu usystematyzowanego wymusza ten proces, nawet jeśli beneficjenci nie deklarują takiej potrzeby.

Najbardziej istotnym instrumentem Europejskiej polityki młodzieżowej są programy edukacyjne. Utworzenie programów „Erasmus” (w 1987 roku) oraz „Młodzież dla Europy” (utworzony w 1989, później „Młodzież” i „Młodzież w działaniu”) niosło ze sobą realną możliwość tworzenia polityki na szczeblu ponadnarodowym. Program „Erasmus” stworzył możliwość wymiany studentów oraz kadry naukowej na terenie Unii Europejskiej. Programy „Młodzież dla Europy”, „Młodzież” i „Młodzież w działaniu” obejmowały wymiany młodzieży realizowane metodą edukacji poza-formalnej, wolontariatu europejskiego oraz szkoleń dla osób zajmujących się polityką na rzecz młodzieży. Programy edukacyjne, poza bezpośrednim rozwojem osobistym młodych ludzi i ich edukacją społeczną i kulturową, dawały możliwość realizacji działań bezpośrednio kształtują-

cych politykę na rzecz młodzieży. Narodowe Agencje wykonawcze programów stały się narodowymi ambasadorami polityki europejskiej. Nowe możliwości finansowania zapoczątkowały rozwój nowych organizacji pozarządowych zajmujących się kształtowaniem polityk dotyczących młodzieży. Program „Młodzież w działaniu” był głównym źródłem finansowania dialogu usystematyzowanego. Dawał także możliwość organizacji konferencji oraz spotkań decydentów bezpośrednio z młodymi ludźmi. Wraz z rozwojem polityki rozwijały się programy wspierające jej realizację, a Unia Europejska przeznaczała coraz to większe środki na edukację młodzieży i jej zaangażowanie w realizację polityk. W 2014 roku wszystkie dotychczasowe programy zostały scalone w jeden unijny program edukacyjny „Erasmus+”. Część jego budżetu przeznaczona jest bezpośrednio na realizację polityki na rzecz młodzieży na szczeblu krajowym i międzynarodowym.



Źródło: opracowanie własne

Polityka na rzecz młodzieży jest jedną z najmłodszych polityk Unii Europejskiej. Jej dynamiczny rozwój w tak krótkim czasie oraz liczba osób bezpośrednio zaangażowanych w jej tworzenie najlepiej świadczy o tym, że europejska młodzież chce o sobie decydować. Mimo że to samo-decydowanie młodzieży wymaga utworzenia odgórnych

ram instytucjonalnych oraz zewnętrznej koordynacji kształtuje ono u młodych osób świadomość ich roli w tworzeniu demokratycznego społeczeństwa. Takie podejście w perspektywie długoterminowej może pociągnąć za sobą pozytywne zmiany w postrzeganiu przez kolejne pokolenia partycypacji w życiu społecznym, a co za tym idzie budowy europejskiego społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia:

Denstad F.Y., *Youth policy manual - How to develop a national youth strategy*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2009; http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/7110707/YP_Manual_pub.pdf/7b17e1e-6-e8b6-4041-902e-3b3ad0973c45.

<http://www.youthpolicy.org/mappings/internationalyouthsector/overview/>.

Miłośń E., Braun M., *Dialog usystematyzowany*, broszura wydana przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”,; http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/news_programme/2146/infopak_litwa_v3.pdf.

Strona internetowa Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych: <http://prom.info.pl/>

The history of youth work in Europe Relevance for youth policy today, red. Verschelden G., Coussée F., Van de Walle T., Williamson H., Council of Europe Publishing, Strasbourg 2009.

MAGDALENA MACIŃSKA

Koordynatorka projektów w Polskiej Radzie Organizacji Młodzieżowych. wice przewodnicząca zarządu Stowarzyszenia Przyjaciół Międzynarodowego Ruchu ATD Czwarty Świat. mediatorka Porozumienia Bez Przemocy. blogerka.

**HISTORIA
I GENEZA
POWSTANIA
POLSKIEJ RADY
ORGANIZACJI
MŁODZIEŻOWYCH**

HISTORIA I GENEZA POWSTANIA POLSKIEJ RADY ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWYCH

Powstanie Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych wpisuje się w burzliwy i fascynujący okres przemian demokratycznych po 1989 roku. W dwudziestą piątą rocznicę odzyskania wolności warto przypomnieć tworzenie się federacji, gdyż droga do jej ustanowienia obrazuje wyzwania, z jakimi mierzyły się i mierzą organizacje młodzieżowe we współczesnej Polsce.

Od organizacji młodzieżowych do krajowej rady młodzieży

Organizacje młodzieżowe mają w Polsce długą tradycję i wniosły znaczący wkład w rozwój społeczeństwa obywatelskiego, również w trudnych czasach komunistycznych. Część z nich działała w ramach prawnych ustroju, tak jak na przykład Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), niektóre narodziły się na fali opozycji demokratycznej, jak Niezależne Zrzeszenie Studentów (NZS). Rok 1989 otworzył drogę do powstania nowych organizacji i rozwoju już istniejących. Pojawiło się także pytanie, czy młodzież i organizacje młodzieżowe nie powinny mieć swojej własnej reprezentacji.

Czym jest krajowa rada młodzieży?

Według dokumentu *European Framework on Youth Policy*¹ (*Europejskich Ram Polityki na rzecz Młodzieży*) Krajowa Rada Młodzieży (*National Youth Council*) jest organizacją o charakterze parasolowym dla organizacji młodzieżowych, działającą na rzecz swoich członków, która może także działać jako ciało doradcze i rzecznicze. Istotnym punktem odniesienia jest Europejskie Forum Młodzieży (*European Youth Forum-Y-FJ*), które zrzesza krajowe rady młodzieży na poziomie międzynarodowym i jest ich oficjalnym reprezentantem wobec instytucji Unii Europejskiej i Rady Europy. Jest to organizacja, która w istotny sposób wpływa na rozwój polityki na rzecz młodzieży w Europie. Kandydatom na swoich członków stawia ona określone wymogi, które można uznać za standardy funkcjonowania rad młodzieży.

Europejskie Forum Młodzieży o radach młodzieży

Artykuł 3.3 Statutu Europejskiego Forum Młodzieży² stwierdza, że krajowa rada młodzieży to organizacja pozarządowa i nienastawiona na zysk (*non-profit*), a jej cele i struktury są demokratyczne. Akceptuje ona także zasady Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Rada pracuje z młodymi ludźmi, a ponadto jej władze są kontrolowane przez młodych ludzi. Na decyzje rady nie może wpływać żadna władza zewnętrzna. Widać zatem, że według standardów Europejskiego Forum Młodzieży, podstawowe czynniki charakteryzujące Krajową Radę Młodzieży to jej reprezentatywność i rola rzecznicza wobec sektora młodzieżowego oraz wysokie standardy demokratyczne. Do tych czynników warto odwołać się, analizując pierwsze próby powołania Krajowej Rady Młodzieży w Polsce.

1 Definicję *national youth council* można znaleźć na stronie 48 wyżej wymienionego dokumentu.

2 Tekst statutu dostępny jest na stronie internetowej www.youthforum.org.

Pierwsze próby powołania krajowej rady młodzieży w Polsce

Próbie ustanowienia ciała reprezentującego młodzież podjęto już w 1989 roku³, kiedy to powstało Porozumienie Niezależnych Organizacji Młodzieżowych, które jednak nie miało pełnej reprezentatywności. Nie powiodła się również inicjatywa Polskiej Rady Młodzieży, która działała najpierw przy Kancelarii Premiera a następnie przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Została ona zamknięta krótko po tym, jak usunięto ją z Europejskiego Forum Młodzieży w 2008 roku (miała tam status obserwatora). Europejskie Forum Młodzieży krytykowało statut Rady jako niedemokratyczny, gdyż wykluczała z członkostwa organizacje, które powstały przed 1989 rokiem. Jedyną dopuszczoną organizacją członkowską sprzed 1989 roku był Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW).

Warto jeszcze wspomnieć o Stowarzyszeniu Polskiej Radzie Młodzieży. Została powołana w kwietniu 2003 roku. Dokument o wzajemnej współpracy podpisało osiem ogólnopolskich organizacji młodzieżowych. Rada zarejestrowała się w Krajowym Rejestrze Sądowym. Jednakże jej status stowarzyszenia uniemożliwił jej przyłączenie do Europejskiego Forum Młodzieży.

Od grupy inicjatywnej do Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych

Dopiero w marcu 2010 roku zawiązała się Grupa Inicjatywna na rzecz powołania Rady. Sygnatariuszami listu intencyjnego byli: Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Młodzieży Wiejskiej, Stowarzyszenie Polska Rada Młodzieży, Fundacja „Świat na TAK” oraz Akademicki Związek Sportowy. W prace nad powołaniem rady umożliwiono włączenie się szerokiemu gronu organizacji młodzieżowych. Pierwsze spotkanie i warsztaty odbyły się w maju tego samego roku w Sulejówku w ośrodku szkoleniowym Ministerstwa Edukacji Narodowej. Kilka miesie-

³ Rys historyczny przedstawiony w tym akapicie został oparty na artykule „Powstała Polska Rada Organizacji Młodzieżowych”, który ukazał się na portalu Onet, a oparty był na materiałach PAP-u.

cy później, w październiku, grupa spotkała się na warsztatach networkingowych (*networking days*) organizowanych przez Europejskie Forum Młodzieży w ośrodku ZHP w Bukowinie Tatrzańskiej. Gościli na nim przedstawiciele rad młodzieży z innych krajów europejskich, Europejskiego Forum Młodzieży oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, które wspierało organizację spotkania.

W grudniu rozpoczęły się pierwsze prace nad statutem. Konsultacje trwały do lutego 2011, kiedy to został on ostatecznie zatwierdzony. 4 kwietnia 2011 w siedzibie Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) odbyło się spotkanie założycielskie Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych, na którym zatwierdzono strukturę, cele oraz statut.

Rezultaty wspólnej pracy

Przygotowania do powołania Rady trwały ponad rok, a najważniejszym celem, jaki udało się osiągnąć, to opracowanie statutu, zapewniającego fundament organizacji i umożliwiającego jej rozwój w przyszłości. Podczas licznych spotkań i konsultacji, które odbyły się w 2010 i 2011 roku, przedstawiciele organizacji młodzieżowych musieli zmierzyć się z wyzwaniem zapewnienia równowagi sił małym i dużym organizacjom, uwzględnienia różnorodnych form prawnych i organizacyjnych w sektorze młodzieżowych, opracowania przejrzystych ram działania dla tak złożonego podmiotu, jakim jest federacja.

Ważniejsze zapisy statutu

Federacja przyjęła przewidzianą przez polskie prawo formę związku stowarzyszeń, co miało dalsze konsekwencje dla charakteru organizacji i rodzajów członkostwa. Nazwa Polska Rada Organizacji Młodzieżowych miała wskazywać na to, że federacja reprezentuje przede wszystkim swoich członków (a zatem organizacje młodzieżowe), natomiast może działać w interesie młodzieży.

Określono, że członkami zwyczajnymi PROM-u mogą zostać organizacje młodzieżowe oraz zrzeszające młodzież. Według statutu⁴, organizacja młodzieżowa to stowarzyszenie lub osoba prawna, która działa w oparciu o przepisy polskiego prawa i jest współzarządzana przez osoby do 35 roku życia, a co najmniej 2/3 członków jest w wieku do 35 lat. Organizacja zrzeszająca młodzież to natomiast stowarzyszenie lub osoba prawna, która posiada wyodrębnione w statucie struktury organizacyjne, w których co najmniej 2/3 członków jest wieku do 35 lat.

Fundacje, działające na rzecz młodzieży, uzyskały w radzie statut członka wspierającego, a więc mogły uczestniczyć we wszystkich działaniach Rady, poza udziałem w głosowaniu i wyborze członków organów rady. Uwzględniono także młodzieżowe rady, które działają przy jednostkach samorządu terytorialnego, ale nie mają osobowości prawnej. W statucie przewidziano możliwość powołania Zespołu Stałego ds. Młodzieżowych Rad z głosem doradczym dla zarządu. Za wspólnotę wartości, do której mogły odwołać się wszystkie organizacje, uznano Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Główne cele, jakie postawiła sobie Polska Rada Organizacji Młodzieżowych, to działanie na rzecz współtworzenia polityki młodzieżowej, upowszechnianie idei uczestnictwa młodych ludzi w życiu publicznym oraz wymiana informacji i doświadczeń pomiędzy organizacjami.

Naczelnym organem federacji miał być Zjazd Członków, który między innymi dokonuje wyborów dziesięcioosobowego zarządu. Głosowanie i podejmowanie uchwał miało przebiegać w dwóch izbach, uwzględniających wielkość organizacji na podstawie wielkości zasięgu terytorialnego oraz liczby członków. Każda izba wybierała do zarządu pięciu kandydatów oraz zatwierdzała wybór drugiej izby.

4 Aktualną wersję statutu znaleźć można pod adresem http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/statut_PROM_PL.pdf.

Co zdecydowało o sukcesie powołania Rady?

Proces powołania PROM-u różnił się od poprzednich prób z pewnością faktem, iż była inicjatywa samych organizacji młodzieżowych, wśród których na początku były duże, silne organizacje, ale umożliwiono włączenie się kilkudziesięciu innym organizacjom, także tym małym i o lokalnym działaniu. Prace nad statutem trwały długo i nie były wolne od napięć, ale organizacje dały sobie czas na przedyskutowanie kwestii budzących dyskusje. Mimo że skład grupy inicjatywnej ulegał zmianie, delegaci spotykali się kilkakrotnie na kilkudniowych sesjach i mogli nawiązać relacje oparte na zaufaniu i poznać się nawzajem. Ułatwiło to później wybór pierwszego zarządu.

Nie bez znaczenia było także wsparcie zewnętrzne. W procesie brali udział członkowie YFJ i innych rad młodzieży. W końcowej fazie prac nad statutem rozmowy moderował przedstawiciel Ogólnopolskiej Federacji Organizacji Pozarządowych (OFOP). Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) udzieliło wsparcia logistycznego w organizacji spotkań i brało udział w naradach jako czynny obserwator. Swoje wsparcie zadeklarowała także Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) oraz Narodowa Agencja programu „Młodzieży w działaniu”. Mimo to organizacje pozostały niezależne w dokonaniu ostatecznych ustaleń. Panowała także sprzyjająca sytuacja polityczna. W Ministerstwie Edukacji Narodowej istniał departament ds. współpracy z organizacjami pozarządowymi, który był bezpośrednim partnerem rozmów dla organizacji młodzieżowych. Zbliżała się także polska prezydencja w Radzie Unii Europejskiej, w programie której Krajowa Rada Młodzieży jako przedstawiciel młodzieży miała mieć szczególną rolę do odegrania⁵.

5 Chodzi tu między innymi o Unijną Konferencję Młodzieżą w ramach konsultacji Dialogu Usystematyzowanego, której organizatorem jest każde państwo sprawujące przewodnictwo w UE.

Dalszy rozwój PROM-u

Polska Rada Organizacji Młodzieżowych od razu włączyła się w przygotowania i w przebieg polskiej prezydencji oraz kontynuowała współpracę z Europejskim Forum Młodzieży. Ze względu na komplikacje formalne sama rejestracja w Krajowym Rejestrze Sądowym zakończyła się dopiero w 2012 roku.

W 2014 roku Rada liczy trzydzieści trzy organizacje członkowskie i prowadzone są rozmowy z kolejnymi kandydatami. Zarząd PROM-u sprawuje swoją pierwszą dwuletnią kadencję. Trwają dyskusje nad dalszymi zmianami statutu, które usprawniłyby prace federacji, niemniej jego główne zapisy mają pozostać niezmienione. Ponadto od 2013 roku działa Zespół ds. Młodzieżowych Rad. Rada współpracuje z Europejskim Forum Młodzieży oraz innymi radami młodzieży w Europie. Obecnie trwa proces rozpatrywania jej aplikacji na członka-kandydata w YFJ. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej pozostały ważnymi partnerami federacji. Rozwija się także współpraca między innym z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej (MPIPS), Ministerstwem Infrastruktury i Rozwoju (MIR) oraz Kancelarią Prezydenta. Rada konsultuje ważne z punktu widzenia młodzieży i trzeciego sektora programy, działa w grupach roboczych i jest zapraszana jako ekspert na konferencje i wydarzenia poświęcone młodzieży. Dąży do uchwalenia krajowego programu finansującego inicjatywy młodzieżowe oraz do wprowadzenia sprzyjających organizacjom młodzieżowym i młodzieży zmian w Ustawie o działalności pożytku publicznego i wolontariacie.

Historia a perspektyw na przyszłość

Historia powstania Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych może pomóc w zrozumieniu kluczowych wyzwań stojących przed Radą. Tak naprawdę pytania, z którymi zmagali się członkowie Grupy Inicjatywnej, pozostały aktualne. Jak zapewnić w ramach federacji równowagę między potrzebami mniejszych i większych organizacji? Do jakiego stopnia Rada powinna

angażować się w działania wzmacniające *stricte* trzeci sektor, a do jakiego stopnia działać w takich obszarach, jak zatrudnienie młodzieży czy edukacja, które są istotne również z punktu widzenia młodzieży niezrzeszonej? W jaki sposób wspierać młodzieżowe rady? Jakie budować partnerstwa na poziomie krajowym i międzynarodowym? Niezależnie od tego, jakie odpowiedzi na te pytania przyniesie przyszłość, Rada dążyć będzie do realizacji misji, która przyjęta została przez Zjazd Członków 29 marca tego roku: „Wzmacnianie głosu i potencjału młodych ludzi i organizacji młodzieżowych poprzez rzecznictwo ich interesów oraz wspieranie uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym”.

Bibliografia:

European Framework on Youth, Policy, <http://www.youthpolicy.org/library/documents/a-european-framework-for-youth-policy>

Materiały dostępne na stronie internetowej Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowej” www.prom.info.pl.

Powstała Polska Rada Organizacji Młodzieżowych, <http://m.onet.pl/biznes,m2lk2>, 4 kwietnia 2011..

Statut Europejskiego Forum Młodzieży, http://www.youthforum.org/assets/2013/05/0010-14_European_Youth_Forum_statutes_ENG_FINAL_APRIL2014.pdf.

MELANIE RACZEK

Studentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Członek Zarządu Polskiej Rady Organizacji Młodzieżowych odpowiedzialny za koordynację polityki na rzecz młodzieży. Wiceprzewodnicząca i Sekretarz Zarządu Krajowego Związku Młodzieży Mniejszości Niemieckiej w RP.

**TWORZENIE
MŁODZIEŻOWYCH
RAD I DIALOG
USYSTEMATYZOWANY
JAKO NARZĘDZIA
POLITYKI NA RZECZ
MŁODZIEŻY**

TWORZENIE MŁODZIEŻOWYCH RAD I DIALOG USYSTEMATYZOWANY JAKO NARZĘDZIA POLITYKI NA RZECZ MŁODZIEŻY

Wstęp

„Polityka młodzieżowa” jest pojęciem o charakterze przekrojowym. Obejmuje działania z kilku, a nawet kilkunastu dziedzin, takich jak edukacja (formalna i nieformalna), szkolenia, polityka społeczna, integracja zawodowa, polityka informacyjna czy kulturalna.

Pojęcia „polityka młodzieżowa” zostało zdefiniowane w *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003 – 2012* jako: „międzyresortow[a], zintegrowan[a] polityk[a] wobec młodych ludzi, wywodząc[a] się z ich potrzeb. Celem polityki młodzieżowej jest stworzenie odpowiednich warunków bytowych dla młodych ludzi, umożliwienie im uczestnictwa w życiu publicznym, udziału w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym na równi z innymi grupami społecznymi”¹.

W mojej pracy przedstawię dwa rozwiązania aktywizacji młodych ludzi niewątpliwie wpisujących się w działania państwa

1 Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012.

podejmowane na rzecz młodzieży. Przedmiotem artykułu jest powstanie oraz działalność młodzieżowych rad, a także instytucji dialogu usystematyzowanego. Pierwsze z rozwiązań ma na celu aktywizację młodych ludzi na poziomie miast i gmin poprzez czynne włączanie ich w działalność samorządu, co sprzyja kształtowaniu prospołecznych postaw młodych ludzi. Zaproponowany przez Unię Europejską dialog usystematyzowany jako narzędzie komunikacji decydentów z młodzieżą ma na celu umożliwienie zapoznania się z opiniami młodych ludzi z państw tworzących Wspólnotę.

Popularnym sposobem konsultacji społecznych oraz aktywizacji młodzieży w Unii Europejskiej są młodzieżowe rady (ang. *Youth Council*). Komisja Europejska traktuje kwestię młodzieżowych rad priorytetowo, mimo iż w prawie wspólnotowym nie istnieje zapis nakazujący aktywizację młodzieży poprzez *Youth Council*.

W Polskim systemie prawnym instytucja młodzieżowej rady gminy lub miasta została wprowadzona przez ustawę z dnia 11 kwietnia 2001 roku o zmianie ustaw: o samorządzie gminnym, o samorządzie powiatowym, o samorządzie województwa, o administracji rządowej w województwie oraz o zmianie niektórych innych ustaw². Nowelizacja wprowadziła zmiany w ustawie z dnia 8 marca 1990 roku³ o samorządzie gminnym, dodając między innymi art. 5b, który na wniosek zainteresowanych środowisk stwarza możliwość utworzenia młodzieżowej rady gminy lub miasta mającej charakter konsultacyjny. Zgodnie z art. 5b ust. 1 wyżej wymienionej ustawy, na gminie ciąży obowiązek podejmowania działań na rzecz wspierania i upowszechniania idei samorządowej wśród mieszkańców gminy, w tym zwłaszcza wśród młodzieży, co stanowi rozwinięcie zadania nałożonego na gminę w art. 7 ust. 1 pkt. 17⁴ wyżej wymienionej ustawy.

2 Dz. U. z 2001 r. Nr 45, poz. 497 z późn. zm.

3 Dz. U. z 2013 r., poz. 594.

4 Treść zadania z art. 7 ust. 1 pkt 17 to wspierania i upowszechniania idei samorządowej.

Powołanie młodzieżowej rady gminy następuje na podstawie uchwały rady gminy po złożeniu wniosku zainteresowanych⁵ środowisk. Zwrot „zainteresowane środowiska” jest pojęciem szerokim i nieostrym. Z wnioskiem mogą wystąpić mieszkańcy gminy, młodzież, organizacje społeczne, jak również sami radni. Istotne jest zaangażowanie młodzieży w proces powoływania instytucji, ponieważ to ona ma brać czynny udział w pracy tego gremium. Od zaangażowania młodzieży zależy bowiem zdolność do wykonywania zadań, co wiąże się celowość istnienia młodzieżowej rady gminy.

Integralną częścią uchwały powołującej młodzieżową radę gminy jest załącznik zawierający statut określający: tryb wyboru jej członków, ich prawa i obowiązki, zasady działania, cele, zadania oraz uregulowania dotyczące mandatu młodzieżowego radnego. Siedziba młodzieżowej rady gminy powinna się mieścić przy urzędzie gminy, w której rada została powołana. Wybory do młodzieżowej rady powinny odbywać się na zasadach określonych przez radę gminy w statucie lub stanowiącej załącznik do statutu ordynacji wyborczej do młodzieżowej rady gminy. Regulacje zawarte w statucie młodzieżowej rady gminy nie mogą być sprzeczne z Konstytucją RP, ustawami i statutem rady gminy, w której młodzieżowa rada została powołana. Postanowienia statutu młodzieżowej rady gminy dotyczące wyboru jej członków powinny korespondować z artykułem 169 ust. 2 Konstytucji RP⁶, co oznacza, że wybory do młodzieżowej rady powinny być powszechne, równe, bezpośrednie i odbywać się w głosowaniu tajnym.

Zgodnie z intencją ustawodawcy zasada powszechności zostaje ograniczona do młodzieży, co oznacza przyznanie biernego i czynnego prawa wyborczego uczniom szkół gimnazjalnych

5 Ustawa nie określa formy wniosku, dlatego powinno wystarczyć samo skierowanie postulatów przez zainteresowane środowisko pod adresem rady gminy, która to rozpatruje potrzebę oraz celowość powołania takiej instytucji.

6 Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483 z późn. zm.

oraz ponadgimnazjalnych zamieszkujących na terenie gminy. Słusznym wydaje się jednak ustalenie zarówno biernego, jak i czynnego prawa wyborczego do górnej granicy osiemnastu lat, ponieważ osoby pełnoletnie uzyskują prawo wybierania oraz prawo wybieralności do rady gminy, na której obszarze działania zamieszkują. Okręgami wyborczymi mogą być poszczególne szkoły gimnazjalne oraz ponadgimnazjalne znajdujące się na terenie gminy. W celu przeprowadzenia wyborów do młodzieżowej rady można powołać komisję wyborczą, która powinna czuwać nad ich prawidłowym przebiegiem.

W skład młodzieżowej rady gminy wchodzi radni w liczbie oraz na kadencje określone w statucie. Młodzieżowa rada gminy może powoływać organy wewnętrzne, które w zależności od postanowień statutowych mogą przyjąć różne nazewnictwo. Najprostszym i najbardziej przejrzystym rozwiązaniem wydaje się jednak utworzenie organów odpowiadających nazewnictwu, jakim posługuje się ustawa o samorządzie gminnym, a zatem.: przewodniczący młodzieżowej rady gminy, zastępcy przewodniczącego komisje stałe i doraźne.

Młodzieżowa rada gminy obraduje na sesjach zwyczajnych - zwoływanych z częstotliwością określoną w statucie oraz nadzwyczajnych sesjach poświęconych sprawom niecierpiącym zwłoki - zwoływanych na wniosek podmiotów określonych w statucie, które są . Sesje są zwoływane przez przewodniczącego, który otwiera, prowadzi i zamyka posiedzenia. Radni powinni być powiadomieni o sesji, jej terminie i przedmiocie z wyprzedzeniem ustalonym w statucie. Młodzieżowa rada gminy może podejmować uchwały, które są przedstawieniem woli młodych ludzi posiadających legitymacje do reprezentowania interesów młodzieży w gminie. Działalność młodzieżowych rad gmin ma charakter konsultacyjny, ma pewne znaczenie prawne. Mimo to wyniki konsultacji nie są wiążące dla organów władzy publicznej. Nadzór nad działalnością młodzieżowej rady gminy należy do rady gminy, w której instytucja ta została powołana.

Powołanie młodzieżowej rady gminy powoduje upowszechnianie idei samorządowej wśród młodych ludzi poprzez zaangażowanie w sprawy istotne dla społeczności lokalnej, daje im możliwość wyrażenia swojego stanowiska oraz udział w procesie uchwałodawczym. Władze lokalne pozyskują wyższą legitymizację działań prowadzonych na rzecz młodzieży, a tym samym młodego partnera do współpracy. Korzyści można także upatrywać w lepszym zrozumieniu potrzeb młodzieży przez urzędników, co pozwala na podejmowanie działań zgodnych z oczekiwaniami ich adresatów. Dodatkowo warto zauważyć, że możliwość tworzenia młodzieżowych rad ma tylko gmina lub miasto, ponieważ ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym⁷ i ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie województwa⁸ nie zawierają podobnych rozwiązań.

Dialog usystematyzowany⁹

Od ponad ćwierć wieku Unia Europejska prowadzi zinstytucjonalizowane działania na rzecz aktywizacji młodych ludzi - finansuje stypendia, szkolenia, wolontariat, seminaria, konferencje i inne projekty umożliwiające wymianę i zdobywanie doświadczeń oraz współpracę międzynarodową młodzieży. Jednym z ciekawszych narzędzi, które wykorzystuje Unia Europejska w celu wsparcia aktywizacji młodych ludzi, jest dialog usystematyzowany (ang. *structured dialogue*).

Dialog¹⁰ jako podstawowy sposób komunikacji międzyludzkiej oparty jest na procesie przekazywania informacji co najmniej pomiędzy dwoma osobami. W przypadku dialogu, który propo-

7 Dz. U. z 2013 r., poz. 595.

8 Dz. U. z 2013 r., poz. 596.

9 Referat został przygotowany i wygłoszony przez mnie na konferencji pt. Prawne narzędzia UE w służbie wsparcia aktywizacji młodych, 20.02.2014, Rzeszów. Konferencja organizowana przez Podkarpackie Centrum Edukacji Prawnej i Zakładu Prawa Międzynarodowego i Prawa Europejskiego na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego.

10 <http://sjp.pwn.pl/haslo.m.macinska-artyku%l-niefORMALNA-droga-rozwoju.doc-php?id=2555065>, dostęp: 30.06.2014.

nuje Unia Europejska, jest to wymiana informacji między Unią Europejską a młodymi ludźmi pochodzącymi z państw członkowskich. Przymiotnik, który określa dialog jako usystematyzowany, wskazuje¹¹, że jest on przeprowadzany w uprzednio przyjętej formie. Sama nazwa instytucji sugeruje potencjalnemu odbiorcy, że jest on uporządkowany według określonych reguł.

Unia Europejska proponuje młodym ludziom interesującą formę wyrażania ich opinii na różne tematy i możliwości wpływania na decyzje podejmowane przez decydentów na szczeblu europejskim, a także krajowym i lokalnym. Podstawą prawną podejmowania działań z zakresu dialogu usystematyzowanego z młodzieżą jest Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 roku w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży. Rezolucja Rady Unii Europejskiej mówi o szanowaniu prawa młodych ludzi „do uczestnictwa w opracowywaniu strategii ich dotyczących w drodze stałego, usystematyzowanego dialogu z nimi i z organizacjami ich reprezentującymi”¹². Decyzje dotyczące młodych ludzi powinny zapadać zgodnie z zasadą „nic o nas bez nas”, która w przypadku dialogu usystematyzowanego jest wyrazem podmiotowego traktowania młodego człowieka, zapewnienia mu możliwości wyrażenia swojej opinii i rozwiązań na zaproponowany temat, poddany konsultacjom¹³. Przyjęta zasada ma na celu partycypację młodzieży w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego i umożliwienie jej realnego wpływu na podejmowanie decyzji. Równolegle zapobiega marginalizacji młodego człowieka.

W dialogu usystematyzowanym kluczowym moment, w którym każdy młody człowiek może wyrazić swoją opinię, oczekiwania, a także zasugerować dane rozwiązania, jest konsultacja. Tematyka konsultacji powinna być wyznaczona zgodnie z ogólnymi

11 <http://sjp.pwn.pl/slownik/2533676/usystematyzowa%C4%87>, dostęp : 30.06.2014.

12 REZOLUCJA RADY z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018) 2009/C 311/01, Dz.U.UE.C.2011.169.1.

13 <http://www.mlodziez.org.pl/dialog-usystematyzowany>, dostęp na dzień: 30.06.2014.

europejskimi celami współpracy polityki na rzecz młodzieży, a także uwzględniać priorytety poszczególnych cykli roboczych. Konsultacje dialogu usystematyzowanego skierowane są do młodzieży i organizacji młodzieżowych. W konsultacjach pożądanym jest również głos młodych naukowców i osób zaangażowanych w pracę z młodzieżą.

Ustrukturyzowanie dialogu polega na uporządkowaniu cyklu przeprowadzania konsultacji. Cykl przeprowadzania konsultacji obejmuje 18 miesięcy i odpowiada trio Prezydencji w Radzie Unii Europejskiej. Cykl jest podzielony na trzy, sześciomiesięczne okresy, zwane rundami lub turami. Runda odpowiada okresowi, w którym jeden z krajów wchodzących w skład trio Prezydencji pełni przewodnią funkcję w Radzie Unii Europejskiej¹⁴. Każdy cykl opiera się na temacie priorytetowym, zaś każda runda ma wyznaczone tematy szczegółowe, które mieszczą się w zakresie tematu priorytetowego. Za wypracowanie tematu priorytetowego, który ma odpowiadać ogólnym priorytetom współpracy europejskiej, odpowiedzialny jest Europejski Komitet Sterujący. Wypracowanie tematów szczegółowych należy do zadań Krajowej Grupy Roboczej (KGR), która współpracuje w tym zakresie z Europejskim Komitetem Sterującym. Wybrane tematy zostają zatwierdzone przez wszystkie państwa należące do Unii Europejskiej.

Dla przykładu, kiedy 1 lipca 2011 roku, Polska przejęła przewodnictwo w Radzie Unii Europejskiej, trio: Rzeczpospolita Polska, Królestwo Danii i Republika Cypryjska, przyjęło jako temat priorytetowy dialogu usystematyzowanego uczestnictwo młodzieży w życiu demokratycznym Europy¹⁵.

Europejski Komitet Sterujący jest odpowiedzialny za koordynację dialogu usystematyzowanego w ogóle. Tworzą go przedsta-

14 Polityka Spójności Program prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej – raport z postępów opracowany przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego w 2012 roku.

15 <http://www.senat.gov.pl/prezydencja/inauguracja-prezydencji/>, dostęp na dzień: 30.06.2014.

wiciele Europejskiego Forum Młodzieży, Komisji Europejskich, ministerstw wchodzących w skład tria prezydencji, a także krajowe rady młodzieży z państw tworzących trio oraz Narodowa Agencja Programu „Młódzież w działaniu”. Za koordynację przeprowadzanych konsultacji na poziomie poszczególnych państw UE odpowiedzialna jest Krajowa Grupa Robocza tego państwa. To ona tworzy także raport, który jest odzwierciedleniem wszystkich przeprowadzonych konsultacji na poziomie danego kraju. W przypadku Polski, Krajową Grupę Roboczą tworzą przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Polskiej Rada Organizacji Młodzieżowych oraz Narodowa Agencja Programu „Młódzież w działaniu”. W jej skład wchodzi także eksperci w tematach, które zostały poddane konsultacjom. Krajowe rady młodzieży odgrywają w konsultacjach wiodącą rolę, jednakże należy pamiętać o zaangażowaniu jak największej liczby młodych ludzi w dialog. Jednym z celów konsultacji jest poznanie różnorodnych poglądów jak najszerzego grona osób młodych. Do zadań Krajowej Grupy Roboczej należy dbanie o to, żeby tematy konsultacji dotarły do jak największej liczby młodych osób, które nie miały nigdy styczności z dialogiem usystematyzowanym¹⁶.

Dialog stanowi forum stałej, wspólnej refleksji Unii Europejskiej i młodych ludzi nad priorytetami europejskiej polityki na ich rzecz, jej prowadzeniem i działaniami następczymi, dlatego konsultacje obejmują swym zasięgiem szczebel lokalny, regionalny, krajowy, a także unijny. Do elementów dialogu usystematyzowanego należą także unijne konferencje młodzieżowe organizowane przez prezydencję, które odbywają się raz na sześć miesięcy oraz Europejski Tydzień Młodzieży¹⁷.

16 <http://www.mlodziex.org.pl/sites/mlodziex.org.pl/files/>, dostęp: 30.06.2014.

17 Europejski Tydzień Młodzieży (ETM), to przedsięwzięcie organizowane w całej Europie z inicjatywy Komisji Europejskiej. ETM tworzą wydarzenia na poziomie lokalnym, na które fundusze pochodziły z projektu „Młódzież w działaniu” oraz inicjatywy na szczeblu krajowym. W 2013 r. po raz szósty odbył się ETM.

W unijnej konferencji młodzieżowej biorą udział delegacje z 28 państw członkowskich, przedstawiciele Europejskiego Forum Młodzieży, Sekretariatu Generalnego Rady Unii Europejskiej odpowiedzialnego za sprawy młodzieży, a także przedstawiciele międzynarodowych organizacji młodzieżowych oraz państw kandydujących do UE i krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Kraj pełniący prezydencję ma za zadanie koordynowanie prace nad przygotowaniem unijnej rezolucji z rekomendacjami na tematy szczegółowe poruszane w konsultacjach. Rezolucja jest wypracowywana z rekomendacji dostarczonych przez poszczególne Krajowe Grupy Robocze. Wyniki konsultacji są przedstawiane na unijnej konferencji młodzieżowej, która stanowi forum wspólnej dyskusji młodych ludzi z decydentami nad priorytetowymi wątkami poruszonymi podczas konsultacji. Na konferencji młodzieżowej zostają wspólnie uzgodnione przez decydentów i młodych ludzi zalecenia w oparciu o wyniki konsultacji. Każde państwo członkowskie Unii wdraża rezolucje na swój indywidualny sposób. Aktywna postawa i lobbing młodych ludzi może zachęcać i inspirować różne instytucje i władze na różnym szczeblu do realizacji rekomendacji z dialogu i z rezolucji. Należy uznać¹⁸, że każde podjęte działanie w celu zebrania opinii na wskazany temat konsultacji jest dobre. Formy, w jakich przeprowadza się konsultacje w ramach dialogu usystematyzowanego, są różne, a Unia Europejska nie zaleca jednej wyznaczonej. Osoby przeprowadzające konsultacje mają szeroki wachlarz możliwości do wykorzystania¹⁹. Najczęściej konsultacje przeprowadzane są za pomocą ankiet, spotkań z władzami lokalnymi oraz na godzinach wychowawczych przewidzianych w szkolnych planach uczniów.

Dialog usystematyzowany to nie tylko konsultacje, ale przede wszystkim proces tworzenia polityk publicznych i programów z udziałem młodzieży. To narzędzie aktywizacji młodych ludzi

18 <https://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci3/776-konsultacje-krajowe-w-ramach-usystematyzowanego-dialogu-z-mlodzieza>, dostęp: 30.06.2014.

19 [https://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci3/776 – konsultacje krajowe w ramach usystematyzowanego dialogu z młodzieżą](https://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci3/776-konsultacje-krajowe-w-ramach-usystematyzowanego-dialogu-z-mlodzieza), dostęp: 30.06.2014.

a także okazja do poznania przez decydentów zdania młodego człowieka. Jego usystematyzowana forma pomaga w przeprowadzeniu konsultacji i wypracowaniu rezolucji, które w różnym zakresie na różnych szczeblach władzy są akceptowane i wprowadzane. Mimo szerokiej promocji dialogu usystematyzowanego w Polsce, niestety nie jest to najpopularniejsze narzędzie aktywizacji młodzieży, jednakże z każdą kolejną turą dialogu usystematyzowanego wzrasta liczba osób, które biorą udział w konsultacjach. W odpowiedzi na dotychczas zauważone problemy trwają prace nad przygotowaniem nowej formuły dialogu.

Bibliografia:

Bandarzewski K., Dobosz P., Chmielnicki P., *Komentarz do ustawy o samorządzie gminnym*, LexisNexis Polska, Warszawa 2007.

Dolnicki B., *Ustawa o samorządzie gminnym. Komentarz*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

Jyż G., Pławewski Z., Szewc A., *Ustawa o samorządzie gminnym. Komentarz*, Wolters Kluwer Polska Warszawa 2012.

Godlewski T., *Sytuacja młodzieży do 25. roku życia na podkarpackim rynku pracy. Raport podsumowujący*, Warszawa 2012, http://www.modelarniapraczy.pl/downloads/Sytuacja_mlodziemy_Raport.pdf.

Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej, Warszawa 2007, [http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C-125726C005D9D54/\\$file/broszura_mlodziemy_Q.indd.pdf](http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C-125726C005D9D54/$file/broszura_mlodziemy_Q.indd.pdf).

Pater W., *Nic o Nas-bez nas*, „Twój Eurodesk” 2008, nr 2.

LAURA REISER

Koordynator projektów międzynarodowych w niemieckiej organizacji Fahrten- Ferne-Abenteuer, była wolontariuszka EVS, specjalistka do spraw europejskiej polityki na rzecz młodzieży.

**IMPLEMENTACJA
EUROPEJSKIEJ
POLITYKI
MŁODZIEŻOWEJ
W REPUBLICIE
FEDERALNEJ
NIEMIEC**

IMPLEMENTACJA EUROPEJSKIEJ POLITYKI MŁODZIEŻOWEJ W REPUBLICIE FEDERALNEJ NIEMIEC

Wprowadzenie

Współcześnie zarówno na poziomie narodowym w Niemczech, jak i na poziomie Europejskim coraz więcej uwagi poświęca się tworzeniu odrębnej polityki młodzieżowej. Europejska polityka młodzieżowa rozwija się pod mocnym wpływem tak zwanej Strategii Unii Europejskiej na Rzecz Młodzieży 2010 - 2018. Trzeba przy tym wspomnieć, że Unia Europejska nie posiada w dziedzinie edukacji i polityki młodzieżowej żadnej kompetencji prawodawczej. Jednocześnie przyjęcie tej strategii stało się impulsem do podjęcia próby opracowania kompleksowych strategii na poziomie narodowym oraz europejskim.

Można więc postawić pytanie: Jaki wpływ to ma na rozwój w Niemczech i w jaki sposób Europejska Strategia na Rzecz Młodzieży zostaje implementowana w Niemczech?

W Niemczech istnieje szereg różnych instytucji i organizacji, które zajmują się implementacją Europejskiej Strategii na Rzecz Młodzieży. Są to:

1. *Der Nationale Beirat* - Rada Narodowa – która składa się z przedstawicieli urzędów młodzieżowych pojedynczych

krajów federalnych, narodowego ministerstwa do spraw młodzieży oraz związków młodzieżowych i pojedynczych dużych stowarzyszeń młodzieżowych.

2. *Deutsches Jugendinstitut* - Niemiecki Instytut Młodzieży – jego główną kompetencją jest ewaluacja pracy Rady Narodowej
3. *DBJR, Deutscher Bundesjugendring* - Federalny Niemiecki Związek Młodzieży – zajmuje w procesie implementacji czołowe miejsce. Koordynuje realizację zorganizowanego Dialogu jako narzędzia wsparcia uczestnictwa młodzieży - na poziomie i lokalnym. Federalny Niemiecki Związek Młodzieży składa się z 49 członków/stowarzyszeń i reprezentuje 6 milionów młodych ludzi. Został założony w 1949 roku.
4. Agencja usługowa do spraw implementacji europejskiej strategii młodzieżowej w Niemczech i do spraw kooperacji pomiędzy Unią Europejską a Niemcami¹. Ta agencja została założona przy Niemieckiej Agencji Narodowej programu „Młodzież w działaniu” przez Ministerstwo do Spraw Młodzieży. Pełni głównie funkcję doradczą. Pośredniczy także w kontaktach z instytucjami europejskimi.

Europejska Strategia na Rzecz Młodzieży jest wspólnym planem mającym na celu stworzenie równych szans dla wszystkich młodych ludzi w Europie w takich obszarach, jak:

- rynek pracy i zatrudnienia,
- rozwój i popularyzacja wolontariatu młodych ludzi we wszystkich formach,
- społeczna integracja młodych ludzi.

Strategia została przyjęta przez wszystkich ministrów do spraw młodzieży. Dzięki temu pierwszy raz na poziomie europejskim powstała silna podstawa polityczna dająca szansę na rozwój polityki młodzieżowej. Tym, co w sposób szczególny

1 <https://www.jugendfuereuropa.de/strukturen/service-transferstelle/>, dostęp:16.08.2014.

wyróżnia ten dokument, jest jego międzysektorowe podejście. Najważniejsze narzędzia implementacji strategii to:

- Otwarta metoda koordynacji pomiędzy pojedynczymi krajami (bo nie ma kompetencji prawodawczej),
- *Peer-learning* (partnerskie uczenie się),
- Badania na rzecz młodzieży, np. regularny Europejski Raport do spraw Młodzieży,
- Zorganizowany Dialog (*Structured Dialog*).

Realizacja strategii w Niemczech

W Niemczech kraje federalne i federalne ministerstwa wybrały trzy priorytety w ramach prowadzonej polityki młodzieżowej. Są to:

- wykorzystywanie i uznanie nauki poza-formalnej w pracy na rzecz młodzieży,
- szerokie uczestnictwo społeczne młodzieży,
- udane wejście młodych ludzi na rynek pracy i do edukacji wyższej.

Realizacja przyjętych priorytetów odbywa się w Niemczech na dwóch etapach. Pierwszy obejmował lata 2010 – 2013, drugi 2014 – 2018. Jest to rozwiązanie dość swoiste, bowiem w pozostałych krajach europejskich realizacja polityki młodzieżowej została podzielona na trzy etapy.

Rozwój niemieckiej polityki młodzieżowej pozostaje pod silnym wpływem Europejskiej Strategii Na Rzecz Młodzieży. W sposób szczególny wpływ strategii można zaobserwować analizując sposób realizacji polityki młodzieżowej w Niemczech. Najbardziej widocznym jej przykładem jest wprowadzenie na podstawie Umowy Koalicyjnej z 2009 roku² Odrębnej Polityki Młodzie-

2 <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag>.

żowej. Niemiecki termin - *Eigenständige Jugendpolitik*³ - czyli kompleksowa polityka lub strategia zawiera w sobie aspekty ze wszystkich dziedzin politycznych i społecznych.

Kluczowe tematy przyjęte w Niemieckiej Odrębnej Polityce Młodzieżowej są zbieżne z priorytetami zaproponowanymi na poziomie wspólnotowym. Władze niemieckie postanowiły przede wszystkim:

- określić miejsce nauki formalnej i poza-formalnej,
- podnieść uczestnictwo polityczne i społeczne młodzieży,
- umożliwić udane wejście młodzieży na rynek pracy.

Tematy te zatem nie są identyczne z tymi w Europejskiej Strategii na Rzecz Młodzieży, ale bardzo podobne.

Najważniejszym narzędziem służącym podniesieniu poziomu uczestnictwa młodzieży w procesie implementacji polityki młodzieżowej jest projekt *Ich mache Politik*⁴, czyli „Zrobię politykę” pod kierownictwem Niemieckiego Federalnego Związku Młodzieży. W ramach tego projektu do połowy roku 2014 on-line, jak i podczas konferencji zebrano możliwie dużo opinii i uwag młodzieży oraz ich wyobrażeń, jak powinna wyglądać udana Odrębna Polityka Młodzieżowa. Niemiecki Związek Federalny Młodzieży w wyniku przeprowadzonych konsultacji zajmował się przede wszystkim takimi tematami, jak: obraz i rola młodzieży w społeczeństwie, ważne tematy dla młodych ludzi oraz ich wpływ na realne życie młodych ludzi, niezbędna infrastruktura dla młodzieży. Projekt ten przypomina poniekąd Zorganizowany Dialog na poziomie europejskim. Poza tym w Niemczech istnieją jeszcze inne narzędzia implementacji. Na przykład otwarta metoda koordynacji po-

pdf?__blob=publicationFile, dostęp:16.08.2014.

3 Rozwój tej *Eigenständige Jugendpolitik* dzieje się pod kierownictwem Instytutu Odrębnej Polityki Młodzieży (*Zentrum für Eigenständige Jugendpolitik*), <http://www.allianz-fuer-jugend.de/>

4 <http://www.dbjr.de/aktuelle-projekte/ichmachepolitik.html>, dostęp: 16.08.2014.

między krajami federalnymi i Regularny Raport Rządu Federalnego na Rzecz Młodzieży.

Podsumowując warto jeszcze raz podkreślić, że wprowadzenie Odrębnej Polityki Młodzieżowej zarówno w Niemczech, jak i na poziomie europejskim cechuje od kilku lat podejście międzysektorowe. Dzięki temu na obu poziomach doceniono znaczenie polityki młodzieżowej. Owo znaczenie wynika z konstatacji, iż w rękach młodzieży leży przyszłość zjednoczonej Europy. Wiedząc, jak wielka odpowiedzialność spoczywa na barkach młodych ludzi, konieczne jest podjęcie kompleksowych działań w różnych dziedzinach aktywności społecznej młodzieży. Toteż Odrębna Polityka Młodzieżowa⁵,

- kierowana jest do wszystkich młodych ludzi,
- jest zapobiegawcza i zrównuje szansę młodych ludzi,
- popiera odpowiednie struktury i jak zachęca do samoorganizowania się młodzieży,
- traktuje rozwój młodzieży jako zadanie dla całego społeczeństwa, które obejmuje wszystkie dziedziny społeczne i polityczne (międzysektorowe podejście),
- uwidocznia szansę młodzieży oraz umożliwia społeczeństwu doświadczyć jej potencjału.

Odrębna Polityka Młodzieżowa na poziomie narodowym oraz rozwój polityki młodzieżowej na poziomie europejskim dzieją się równolegle i wzajemnie na siebie wpływają. Ważne jest, żeby ten proces był rozsądny i, długotrwały. Można także mieć nadzieję, że efekt synergiczny przyczyni się do podniesienia jakości wdrażanej polityki młodzieżowej. Warto zauważyć, iż wpływ regulacji europejskich jest coraz bardziej dostrzegalny w życiu codziennym młodych ludzi tak w Niemczech, jak i w całej Europie. A osiągnięcia wspólnoty, takie jak chociażby oby-

5 <http://www.allianz-fuer-jugend.de/Arbeitsergebnisse/Leitlinien-fuer-eine-Eigenstaendige-Jugendpolitik/487/>, dostęp: 16.08.2014.

watelstwo Unii Europejskiej, swoboda przemieszczania się i pobytu oraz wspólny rynek pracy pozostają nie bez znaczenia na jakość życia młodzieży.

Biorąc pod uwagę wyzwania cywilizacyjne oraz liczne problemy ekonomiczne czy też społeczne, niemożliwe jest prowadzenie polityki młodzieżowej bez odwołania się do szerszego kontekstu. Wyzwania, jakie stają przed rządami poszczególnych państw a dotyczą młodzieży, nie są bowiem możliwe do rozwiązania tylko i wyłącznie na poziomie narodowym. Konieczna jest więc współpraca ponadnarodowa. władze poszczególnych państw powinny mieć w pamięci prostą dewizę: Potrzebujemy więcej Europy w praktyce pracy z młodzieżą.

W praktyce okazało się i ciągle okazuje, że nie tylko ci, którzy pracują z młodzieżą, ale i sama młodzież nie są do końca świadomi tego, jakie decyzje są podejmowane na poziomie europejskim. Podobny problem dotyczy także samych polityków. Wszyscy ci, którzy odpowiadają za realizację polityki młodzieżowej, powinni się jeszcze bardziej zorientować w agendzie politycznej, żeby bardziej świadomie określić własną rolę w implementacji politycznych strategii - jak na przykład Europejskiej Strategii na Rzecz Młodzieży.

MARIA POBÓG-LENARTOWICZ

Doktorantka na kierunku „nauki o polityce” na Uniwersytecie Opolskim. Absolwentka stosunków międzynarodowych i socjologii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zainteresowania badawcze skupia wokół dążeń do niepodległości Katalonii, myślami i piórem wybiega czasem na Kaukaz, interesuje się również kwestiami związanymi z aktywizacją społeczności lokalnych. Od kilku lat związana ze środowiskiem trzeciego sektora, przede wszystkim w obszarze pracy z młodzieżą. Szczególnie zainteresowana tematyką związaną z edukacją obywatelską i edukacją europejską młodych ludzi. Koordynatorka wielu projektów z ramienia Chorągwi Opolskiej ZHP oraz świeżo upieczona prezeska młodego Stowarzyszenia „Europa Iuvenis”.

**WSCHODNI WYMIAR
EUROPEJSKIEJ
POLITYKI
MŁODZIEŻOWEJ
– „OKNO DLA
MŁODZIEŻY
Z KRAJÓW
PARTNERSTWA
WSCHODNIEGO”**

WSCHODNI WYMIAR EUROPEJSKIEJ POLITYKI MŁODZIEŻOWEJ – „OKNO DLA MŁODZIEŻY Z KRAJÓW PARTNERSTWA WSCHODNIEGO”.

Mówi się czasem, że najpierw był program „Młodzież”, a dopiero potem europejska polityka młodzieżowa. Stwierdzenie to wynika z faktu, że o ile programy wspierające działania młodzieży sięgają historią już do końca lat osiemdziesiątych, o tyle instrumenty pozwalające instytucjom unijnym na tworzenie stałych uwarunkowań na rzecz rozwoju młodzieży i kreowanie kompleksowego systemu działań w tym zakresie pojawiły się dopiero w latach dziewięćdziesiątych, w traktacie z Maastricht i kolejnych dokumentach. Idąc tym tropem, należałoby powiedzieć, że wymiar wschodni europejskiej polityki młodzieżowej możemy datować dopiero od momentu pojawienia się „Okna dla młodzieży z Krajów Partnerstwa Wschodniego” w 2011 roku. Byłoby to jednak stwierdzenie znacznie zbyt daleko idące. Możliwość współpracy z krajami partnerskimi, w tym z krajami z Europy Wschodniej i Kaukazu istniała już wcześniej w programie „Młodzież w działaniu”, który wystartował w 2007 roku, jak i poprzedzającym go programie „Młodzież”. Faktem jednak jest, że to „Okno dla Młodzieży z Krajów Partnerstwa Wschodniego” wniosło nowe możliwości i jakość we współpracę z krajami

Europy Wschodniej i Kaukazu, i uczyniło młodych ludzi z tych krajów nie tylko przedmiotem działań, ale ich podmiotem, dało im szansę aktywnego współtworzenia swojej rzeczywistości w wymiarze międzynarodowym.

W swoim referacie skupię się właśnie na funkcjonowaniu tego wymiaru europejskiej polityki młodzieżowej na przykładzie programu „Młodzież w działaniu”. Przedstawię, w jaki sposób realizowane jest wsparcie dla krajów z Europy Wschodniej i Kaukazu. Omówię najważniejsze założenia „Okna” i zmiany, jakie wprowadziło ono w funkcjonowaniu w programie krajów Partnerstwa Wschodniego. Opierając się na danych polskiej Narodowej Agencji programu „Młodzież w działaniu” przedstawię dynamikę realizacji działań we współpracy z tą grupą krajów. Wreszcie, bazując na doświadczeniach organizatora projektów z udziałem młodzieży z krajów Partnerstwa, przedstawię wyzwania, z jakimi trzeba się mierzyć w tym zakresie.

Choć wydzieloną akcją „Młodzież w świetle” wprowadzono dopiero do programu „Młodzież w działaniu” funkcjonującego w zakończonej niedawno unijnej perspektywie finansowej począwszy od roku 2007¹, wyspecjalizowanej agendy zajmującej się wsparciem młodzieży i organizacji, kraje Europy Wschodniej doczekały się już wcześniej. Od 2003 roku w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – pełniącej między innymi funkcję polskiej Narodowej Agencji Programu „Młodzież w działaniu” – działa Salto EECA – czyli centrum współpracy z krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Salto, którego nazwa pochodzi od skrótów *Support, Advance Learning and Training Opportunities*, to sieć ośmiu centrów badawczych służących wsparciu działań młodzieżowych, organizacji i Narodowych Agencji w poszczególnych krajach². SALTO EECA, posiadającym swoją siedzibę w Polsce, jest jednym z tych centrów. Jego zadaniem jest wspieranie rozwoju partnerstwa między Unią Europejską a krajami Europy

1 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11080_pl.htm, dostęp: 28.02.2014.

2 <https://www.salto-youth.net/about/>, dostęp: 28.02.2014.

Wschodniej, przede wszystkim poprzez działalność informacyjną, szkoleniową i promocyjną. Obejmuje ono swoją działalnością młodzież z Armenii, Azerbejdżanu, Białorusi, Gruzji, Mołdawii, Federacji Rosyjskiej i Ukrainy. Centrum nie dysponuje dodatkowymi środkami na udzielanie grantów dla organizacji, jednak prowadzi intensywną działalność przede wszystkim szkoleniową dla młodych liderów i przedstawicieli organizacji. Odpowiada również za wydawanie akredytacji organizacjom z krajów Partnerstwa, które chciałyby gościć wolontariuszy w ramach projektów Wolontariatu Europejskiego. O skali tej współpracy świadczy fakt, że tylko w jednym roku takich akredytacji może być wydanych nawet sto kilkadziesiąt³.

Przełomem dla sytuacji młodzieży w krajach Europy Wschodniej i Kaukazu, chcącej rozwijać mobilność międzynarodową i podejmować się transgranicznej współpracy, było jednak tak naprawdę wprowadzenie w 2011 roku „Okna dla Młodzieży z Krajów Partnerstwa Wschodniego”. Było ono przeniesieniem idei Partnerstwa Wschodniego również na grunt polityki młodzieżowej i potwierdzeniem, że współpraca z krajami wschodnimi stanowi dla Unii Europejskiej coraz bardziej wiodący priorytet. „Okno” wprowadzone zostało decyzją Komisji Europejskiej pod koniec 2011 roku – co warte podkreślenia, pod koniec polskiej prezydencji w UE, co ma tym większe znaczenie, że Polska była jednym z inicjatorów zacieśnienia współpracy z krajami tego regionu w ramach Partnerstwa Wschodniego⁴. „Okno dla młodzieży” odnosi się do sześć krajów objętych inicjatywą partnerstwa wschodniego: Ukrainy, Białorusi Mołdawii, Gruzji, Armenii i Azerbejdżanu. Do momentu jego utworzenia, organizacje z regionu Europy Wschodniej i Kaukazu mogły wprawdzie być zaangażowane w program „Młodzież w działaniu” w dwóch akcjach – Akcji 2 – Wolontariat Europejski oraz Akcji 3 (dokładnie 3.1, ponieważ akcja 3.2, operowana centralnie z Brukseli, dawała szanse współpracy z innymi rejonami świata). Ta ostatnia zawierała w sobie możliwość realizacji wymian młodzieżowych

3 <http://www.frse.org.pl/media/saltoeeca>, dostęp: 28.02.2014.

4 <http://www.eurodesk.pl/arttykul-kluczowy/okno-na-wschod>, dostęp: 28.02.2014.

oraz projektów szkoleniowych i ugruntowujących współpracę między organizacjami.

„Okno” oparte zostało na tych dwóch akcjach, dawało jednak dodatkowe możliwości. Przede wszystkim – dawało możliwość organizacjom z sześciu krajów Europy Wschodniej i Kaukazu samodzielnego aplikowania o środki. Dotąd organizacje i młodzi ludzie z tych krajów mogli być jedynie partnerami w projektach realizowanych przez wnioskodawców z Krajów Programu. „Okno dla młodzieży” wprowadziło możliwość wyboru – w przypadku projektu realizowanego w partnerstwie z krajem Europy Wschodniej i Kaukazu, odbywającego się na terenie tego kraju, wnioskodawcą mogła być zarówno organizacja z kraju programu (która wtedy składała aplikację do swojej Narodowej Agencji), jak i organizacja z kraju partnerskiego. Jedynym utrudnieniem był fakt, że organizacje z krajów Partnerstwa składały wnioski bezpośrednio do Agencji Wykonawczej w Brukseli ze względu na to, że w krajach tych nie działają Narodowe Agencje oraz na konieczność złożenia wniosku z większym wyprzedzeniem (organizacje z krajów programu mogą złożyć wnioski na termin poprzedzający rozpoczęcie działania o minimum trzy miesiące, w przypadku krajów partnerstwa musi to być pięć miesięcy)⁵.

Zmiana ta miała przełomowy charakter szczególnie w kontekście programu „Młodzież w działaniu” i zasad jego konstrukcji. Istota programu polegała na tym, że młodzi ludzie zaangażowani są w tworzenie projektu na każdym jego etapie, konstruują jego założenia a następnie współodpowiadają za jego realizację, mogąc zmierzyć się również z wyzwaniami. Taki sposób realizacji projektu ma również mieć walor edukacyjny – młodzież jest bowiem nie tylko biernym odbiorcą działań, ale ich aktywnym współtwórcą, zaangażowanym w kreowanie otaczającej ją rzeczywistości. W sytuacji, w której młodzi ludzie i organizacje z krajów partnerskich mogli pełnić w projekcie jedynie rolę

5 <http://www.mlodziex.org.pl/aktualnosci-akcyjne/co-sie-zmienilo-w-zasadach-akcji-31-w-2012-roku>, dostęp: 28.02.2014.

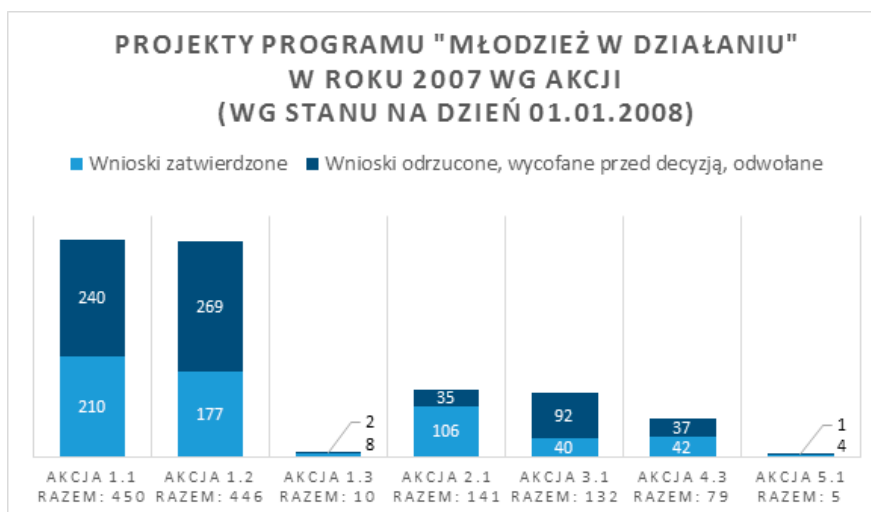
partnera, tracili szansę wykorzystania tego dodatkowego waloru programu dla swojego rozwoju – nawet przy zadbanie o jakość realizacji projektu i duże zaangażowanie wszystkich stron. Wiele organizacji z krajów Europy Wschodniej i Kaukazu nigdy wcześniej nie miało bowiem okazji zmierzyć się z podobnym projektem od strony organizacyjnej, administracyjnej, finansowej – a to właśnie poczucie pełnej odpowiedzialności za realizowane działania oraz możliwość przećwiczenia wszystkiego w praktyce są kluczowymi elementami w budowaniu potencjału organizacji i jej młodych liderów, zwłaszcza na obszarach tzw. defaworyzowanych. Dzięki nowej konstrukcji programu, organizacje z krajów Partnerstwa mogły zmierzyć się również z koordynacją merytoryczną projektu, a więc zyskać większy wpływ na jego przebieg i w faktyczny sposób kreować dzięki temu swoją rzeczywistość i działania.

Przełomowe znaczenie miała również wielkość środków przeznaczona na projekty realizowane w ramach „Okna dla młodzieży z krajów partnerstwa wschodniego”. W wyniku tego programu na teren Europy Wschodniej i Kaukazu trafiła rekordowa suma środków przeznaczonych na wsparcie działań młodzieżowych. Łączny budżet „Okna” na lata 2012-2013 (tylko ten czas pozostał od momentu jego wprowadzenia do końca projektu „Młodzież w działaniu”) wyniósł ponad 30 mln euro, z czego 12,5 mln przeznaczonych było na projekty składane przez organizacje z krajów Partnerstwa, 19 mln zaś rozdzielonych zostało pomiędzy Narodowe Agencje z krajów programu na wsparcie projektów w ramach „Okna” realizowane przez organizacje z tych państw. Zgodnie z założeniami, fundusze te miały wystarczyć na zrealizowanie około 1500 projektów dla ponad 20 tys. młodych ludzi. Na dodatkowe środki mogły ponadto liczyć projekty wpisujące się w jeden z priorytetów „Okna”:

- mające na celu wspieranie młodych ludzi z terenów wiejskich lub z defaworyzowanych obszarów miejskich,
- projekty zwiększające świadomość na temat istoty pracy z młodzieżą,

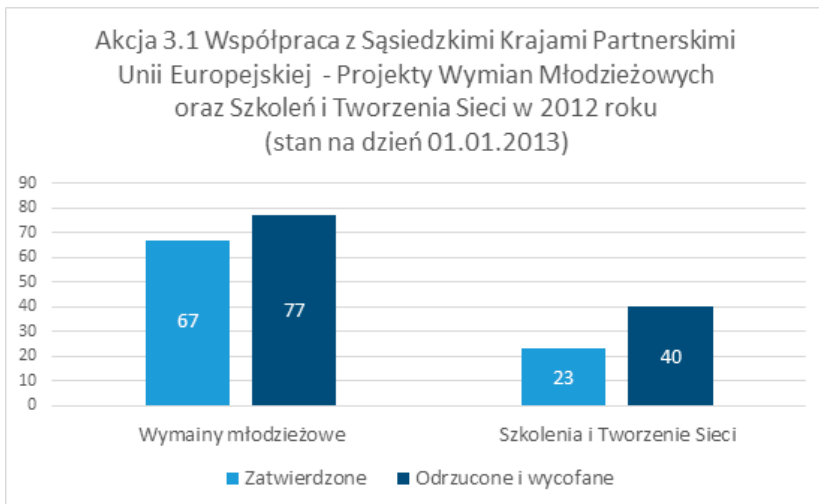
- projekty promujące i rozpowszechniające efekty dobrych praktyk w sferze pracy z młodzieżą.

Warto przyjrzeć się zatem, jak te dodatkowe fundusze i możliwości wpłynęły na realizację projektów we współpracy z krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Dla zobrazowania tego zjawiska można posłużyć się statystykami polskiej Narodowej Agencji programu „Młodzież w działaniu”. Jak pokazują zestawienia, w latach 2007-2011 liczba zrealizowanych projektów w ramach akcji 3.1 sięgała nieco powyżej 40 (przy około 90 wnioskach złożonych, lecz odrzuconych).



Źródło: http://www.mlodziex.org.pl/sites/mlodziex.org.pl/files/page/1325/microsoft_word_-_ogolne_2007.pdf

W roku 2012, po wprowadzeniu „Okna” liczba tego typu projektów wzrosła dwukrotnie – zrealizowanych zostało już 90 przedsięwzięć, a blisko 120 ofert zostało złożonych, a nie doczekało się realizacji.



Źródło: http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/statystyki_2012.pdf

W 2013 roku liczba przedsięwzięć w ramach akcji 3.1 przekroczyła 90 – złożonych wniosków było jednak dużo więcej, nie doczekały się one jednak wsparcia ze względu na będące już na wyczerpaniu środki finansowe. W szczególności wsparcie otrzymały niemalże wszystkie projekty realizowane w ramach partnerstwa wschodniego. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku projektów Wolontariatu Europejskiego. Podczas gdy w poprzednich latach łączna liczba wolontariuszy biorących udział w projektach realizowanych z krajami Europy Wschodniej i Kaukazu liczyła około kilkadziesiąt osób, w 2012 i 2013 roku zrealizowano za każdym razem ponad dwadzieścia projektów wolontariatu w ramach Partnerstwa Wschodniego (z tego w roku 2012 realizacji doczekały się wszystkie złożone wnioski) – a należy przy tym pamiętać, że w jednym projekcie udział bierze na ogół minimum kilku wolontariuszy.

Akcja 2. Wolontariat Europejski - Wolontariusze wysłani z Polski w ramach projektów zatwierdzonych w 2012 roku przez Narodowe Agencje z podziałem na źródła finansowania stan na 01.01.2013)



Źródło: http://www.mlodziej.org.pl/sites/mlodziej.org.pl/files/page/1325/statystyki_2012.pdf

Unijne wsparcie ma tym większe znaczenie, że organizacja przedsięwzięć z udziałem młodzieży z krajów Europy Wschodniej i Kaukazu niesie za sobą, w porównaniu do projektów partnerskich realizowanych z krajami Europy Zachodniej, szereg dodatkowych trudności. Po pierwsze, uczestnictwo młodych ludzi z krajów „Okna” rodzi konieczność uzyskania przez nich wiz. Wprowadzie program UE oferuje dodatkowe wsparcie finansowe na pokrycie tych właśnie kosztów (zarówno uzyskania wizy, jak i nawet podróży po nią), jednakże procedury wizowe wydłużają czas trwania działań, w tym przygotowania wymian i szkoleń, często dodatkowo w sposób trudny do przewidzenia. Również same rozliczenia (w tym zwłaszcza pomiędzy organizacjami partnerskimi) pociągają za sobą dodatkowe trudności i formalności, w tym związane z przekazywaniem środków, jako że do zachodnich transferów pieniężnych w części krajów Europy Wschodniej wciąż podchodzi się z ostrożnością bądź nakłada się dodatkowe prowizje. Co więcej, jak pokazują doświadczenia organizatorów projektów z udziałem młodych ludzi z krajów Europy Wschodniej, codzienne trudności z podróżowaniem do państw UE sprawiają, iż wyjazd w ramach projektu niektórzy uczestnicy traktują jako okazję do zagranicznej wycieczki – co wpływa zarówno na poziom ich zdyscyplinowania podczas trwania działania, jak i dodatkowe problemy organizacyjne – na przykład dążenie do wydłużonego i zaplanowanego niejako „okreśną drogą” powrotu do kraju, co niesie za sobą problemy z rozliczeniem jego kosztu.

Dodatkowe trudności dotyczą kwestii językowych i kulturowych. Dla młodych ludzi z krajów Europy Wschodniej i Kaukazu wciąż swego rodzaju *lingua franca* pozostaje język rosyjski, którego używają w rozmowach pomiędzy sobą również w czasie projektu. W sytuacji, gdy młodzież z państw „Okna” stanowi minimum połowę grupy uczestników działania, zwyczaj ten staje się problematyczny i powoduje dodatkowe podziały pomiędzy uczestnikami, nawet gdy oficjalnym językiem spotkania pozostaje angielski.

Najpoważniejszym często problemem mogą być również wydarzenia na tle politycznym, które wpływają na postawy społeczne, w tym również młodych ludzi. Kraje Europy Wschodniej i Kaukazu to region, gdzie napięcia między państwami, narodami, mniejszościami narodowymi pozostają wciąż żywe, a echa dawnych i trwających konfliktów przenikają do społecznej świadomości. Mówimy bowiem o terenach, gdzie wciąż występują choćby konflikty graniczne a napięcia polityczne powodują ostre spory pomiędzy przedstawicielami poszczególnych narodów. Choć w tego typu przedsięwzięciach biorą udział na ogół ludzie młodzi, otwarci, tolerancyjni, chętni do przełamywania stereotypów, organizatorzy spotkań muszą liczyć się z różnymi poglądami, różnym tłem historycznym, jakie ukształtowało uczestników i tym, że poszczególne kwestie mogą budzić reakcje wciąż emocjonalne. Nadzwyczaj ważne jest w tej sytuacji umiejętne prowadzenie rozmowy o trudnych tematach w taki sposób, by stworzyć młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa, wzajemnego zrozumienia i klimat szacunku, szukania rozwiązań i elementów wspólnych oraz otwarcia na innych.

Mimo tych trudności, projekty z udziałem młodzieży z krajów Europy Wschodniej i Kaukazu pozostają wciąż ciekawą i wartościową możliwością nie tylko dla uczestników z tego terenu, ale także młodych ludzi z Europy Zachodniej. Przyczyniają się bowiem jeszcze silniej do promowania różnorodności, dają nowe możliwości spojrzenia na kwestie będące tematem przedsięwzięcia, a także świeżość i radość z międzynarodowego spotkania. Co jednak najważniejsze, wprowadzenie „Okna” przyczyniło się do wzmocnienia realizacji misji programu – czyli promowania wartości europejskich, demokratycznych, różnorodności i szacunku wśród młodzieży w krajach, gdzie tego typu działania wciąż pozostają często wyzwaniem. Warto zatem liczyć, że kierunek ten będzie równie mocno wspierany w kolejnych okresach unijnego programowania.

Bibliografia:

Statystyki programu „Młodzież w działaniu” za lata 2007-2012.

www.eacea.ec.europa.eu

www.eurodesk.pl

www.europa.eu

www.frse.org.pl

www.mlodziej.org.pl

www.salto-youth.net

MATEUSZ T. JAMRO

Absolwent politologii na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Uczestniczył w międzynarodowych konferencjach i szkoleniach poświęconych problematyce demokracji, edukacji obywatelskiej, społeczeństwa obywatelskiego oraz komunikacji międzykulturowej, między innymi w Rosji, Mołdawii, Niemczech, Armenii, Gruzji i Turcji. Członek Stowarzyszenia Europe4Youth.

KAMIL STOLAREK

Absolwent politologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN oraz polityki społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; członek zespołu powołanego do realizacji projektu „EUVOX 2014 – POLSKA”, a także zespołu realizującego projekt „Monitoring kampanii wyborczej w wyborach do Parlamentu Europejskiego” organizowanego przez Klub Jagielloński oraz portal Jagielloński24.pl; członek Koła Naukowego Studentów Instytutu Politologii Uniwersytetu Pedagogicznego, członek zespołu redaktorskiego w studenckim magazynie „Beton Akademicki”; współtwórca książki „Dlaczego Palikot?” autorstwa Radosława Marzęckiego i Łukasza Stacha oraz laureat konkursu „Eurostaż II” w województwie małopolskim.

**SPOŁECZNE
POSTRZEGANIE
WOLONTARIATU
W POLSCE**

SPOŁECZNE POSTRZEGANIE WOLONTARIATU W POLSCE

Idea wolontariatu w Polsce pojawiła się w okresie powojennym, jednak jej główny rozwój przypada na okres transformacji systemowej, a mianowicie na ostatnią dekadę lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Przeto jednak idea wolontariatu, rozumianego wprost jako „bezpłatne, świadome, dobrowolne działanie na rzecz innych, wykraczające poza więzi rodzinno – koleżeńskie – przyjacielskie”¹, pojawiła się już podczas rozwoju Związku Harcerstwa Polskiego oraz innych ruchów, w tym również organizacji działających przy kościele. Okres transformacji ustrojowej dał jednak idei wolontariatu podłoże do realnego rozwoju, głównie dzięki możliwości rozwojowej dla licznych organizacji trzeciego sektora.

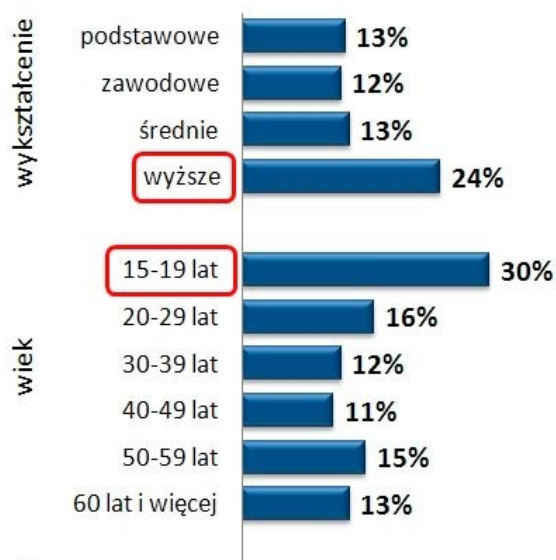
Biorąc pod uwagę badania przeprowadzone przez Stowarzyszenie Klon/Jawor na przełomie kilku lat, można zaznaczyć, że bardzo niewielki odsetek polskiego społeczeństwa angażuje się w działalność pozarządową, tym samym w wolontariat. Ponadto analizując ową działalność, należy podkreślić, iż największy odsetek owej części stanowią osoby w młodym wieku, to znaczy osoby uczące się w szkołach lub na uczelniach wyższych². „Wyniki badania pokazują, że kluczowe cechy różnicujące zainteresowanie wolontariatem to wykształcenie, status zawodowy i wiek. W 2010 roku społecznie pracowała ponad jedna czwarta Polaków z wyższym wykształceniem i zaledwie jedna

1 Jordan P., Ochman M., *Jak pracować z wolontariuszami*, Stowarzyszenie „Centrum Wolontariatu”, Warszawa 1997, s. 15.

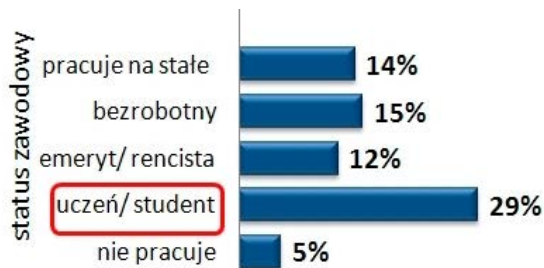
2 Zob. Przewłocka J., *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%, Raport z badań*, s. 14, <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/zaangazowanie2010.pdf>, dostęp: 12.08.2014.

siódma osób o wykształceniu średnim i niższym. Kluczowa rola wykształcenia jest niezmienna od wielu lat i nie jest to prawdziwość wyłącznie polska – duże znaczenie wykształcenia dla zainteresowania pracą wolontariacką pokazuje też najnowsze badanie Eurobarometru”³. Jednak należy mieć na uwadze fakt, że nie tylko poziom wykształcenia okazuje się być istotnym elementem mającym wpływ na uczestnictwo społeczeństwa polskiego w działalności wolontariackiej. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym uczestnictwu w różnego rodzaju akcjach wolontariackich jest sam fakt edukacji, czyli uczenia się, studiowania itd. Najliczniejszą grupą społeczną, wykazującą znaczną aktywność wobec akcji wolontariackich, stanowią sami uczniowie i studenci (niemalże 30%), co *de facto* przekłada się na jedną z typowych cech polskiego społeczeństwa, jeżeli chodzi o zaangażowanie w działalność wolontariacką (zob. wykres nr 1).

Wykres nr 1. Odsetek wolontariuszy w różnych grupach



3 *Ibidem*, s. 14.



Źródło: M. Gumowska, *Szklany sufit wolontariatu*, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/706852.html>, dostęp: 12.08.2014.

Sytuacja taka ma miejsce ze względu na wiele przyczyn. Jedną z nich jest niewątpliwie otwartość młodych ludzi na świat, a tym samym na wszelkiego rodzaju nowości i przedsięwzięcia. To właśnie osoby w młodym wieku są w stanie najbardziej zaangażować się w owe akcje. Inny czynnik stanowią rozmaite organizacje, które zachęcają do działalności wolontariackiej. Jako przykład mogą posłużyć Szkolne Kluby Wolontariatu oraz wszelkie programy skierowane do studentów i zachęcające ich do aktywności o charakterze pozarządowym. Na szczególną uwagę zasługuje Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Samopomocowych (BORIS), które było pomysłodawcą programu „Centrum Wolontariatu” (1993). Program ów odgrywał znaczącą rolę dla wszystkich wolontariuszy i osób, a także instytucji, które wykazywało zainteresowanie swoją pomocą dla potrzebujących osób. „Do współpracy zaproszono (...) Barbarę Hansen jako wolontariuszkę United Nations Development Program - Umbrella Project (przedstawicielstwo ONZ ds. rozwoju gospodarczego) oraz Małgorzatę Ochman jako koordynatora programu. W jego realizacji wzięli również udział pracownicy Fundacji BORIS oraz studenci wydziału Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Głównym zamierzeniem autorów programu było uwrażliwienie społeczeństwa na potrzeby innych, kreowanie postaw odpowiedzialności obywatelskiej i poszanowania zasad demokracji”⁴.

4 Jordan P., Ochman M., *op. cit.*, s. 8-9.

Realizacja owego programu spowodowała gwałtowny wzrost zapotrzebowania na omawiany typ aktywności społecznej, czego efektem było powstawanie podobnych placówek społecznych w innych, większych miastach na terenie Polski, na przykład w Krakowie, Poznaniu, Gdańsku, Katowicach czy w Ostrowie Świętokrzyski. W wyniku rozszerzenia działalności wspomnianych Centrów utworzono pierwsze Biura Wolontariatu, a pod koniec 1996 roku program „Centrum Wolontariatu” przekształcono w samodzielne Stowarzyszenie o tej samej nazwie z siedzibą w Warszawie⁵. „Stowarzyszenie jest członkiem stworzonych Sieci Centrów Wolontariatu, w skład których wchodzi kilkanaście placówek na terenie całego kraju. Pomagają one m.in. określać beneficjentów pomocy, zasady jej udzielania, a ponadto wskazują ludziom i organizacjom tych, którzy tą pomoc chcą świadczyć - wolontariuszy”⁶. Innymi funkcjami owego Centrum jest również prowadzenie szkoleń i zapewnienie wsparcia dla organizacji i ochotników zainteresowanych działalnością wolontariacką, jak również prowadzenie sondaży środowiskowych i opracowywanie programów poświęconych tej tematyce.

Obecnie wolontariat stanowi element życia każdego społeczeństwa, a także przejaw działalności międzynarodowej, co objawia się przede wszystkim w wielu formach pomocy, której celem jest eliminacja szeroko rozumianego wykluczenia społecznego. Działalność wolontariacka na przełomie dziejów daje nowe spojrzenie na sprawy dotychczas już istniejące, a podstawową różnicę odgrywa jej intensywność. W zależności od potrzeb pod uwagę brane są różne zjawiska, takie jak: ubóstwo, bezrobocie, choroba, niepełnosprawność, starość, czy też problemy wychowawcze lub edukacyjne itp. „Wszędzie, gdzie drugi człowiek

5 Zob. Dąbrowski J., *Idea i działalność wolontariatu w Polsce – początki wolontariatu w PWSZ im. Witelona w Legnicy*, s. 4, http://www.wa.legnica.edu.pl/files/artyku_.doc, dostęp: 12.08.2014.

6 *Ibidem*, s. 4.

potrzebuje pomocy, tam ze swoim przesłaniem wkracza wolontariat z konkretną ofertą. Niezależny od polityki etatowej państwa wnosi nowe pomysły i świeże spojrzenie na wiele kwestii społecznych”⁷.

Jeżeli chodzi o Polskę, to nieprzerwanie od wielu lat największą grupą wolontariuszy skupia Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, a także organizacje ratownicze, takie jak. Ochotnicza Straż Pożarna, Górskie Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe, a także Wodne Ochotnicze Pogotowie Ratunkowe. Inną grupę stanowią z kolei organizacje, których celem jest niesienie pomocy dla ludzi najuboższych, jak również te, których działalność skupia się wokół ochrony środowiska oraz opieki nad zwierzętami⁸.

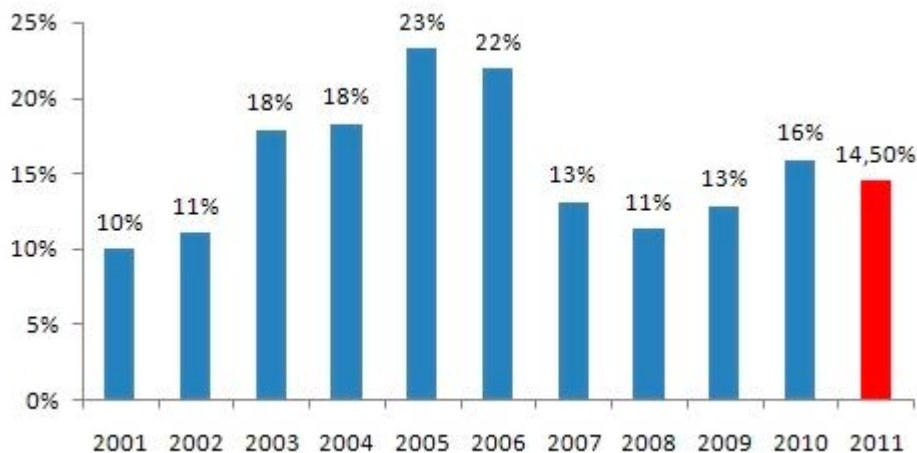
Tym samym można zadać pytanie o motywację Polaków do aktywnej działalności wolontariackiej. Według badań przeprowadzonych na zlecenie Stowarzyszeń Klon/Jawor i Centrum Wolontariatu, głównym powodem jest radość i przyjemność z pomagania innym. Inną motywację stanowi również poczucie wzajemności i troska o własną przyszłość w imię zasady „jeśli ja pomogę innym, to inni pomogą mnie”, którą zadeklarowała niemalże jedna trzecia badanych osób. Motywacje jednak są zróżnicowane w zależności od płci lub wieku wolontariuszy. Kobiety znacznie częściej odwołują się do bycia pomiędzy ludźmi i nawiązywania nowych kontaktów, a mężczyźni z kolei uzasadniają swój udział w wolontariacie jako sposób na wcielenie w życie ważnych dla siebie wartości. Motywacja najmłodszych wolontariuszy nawiązuje do chęci zdobycia nowych umiejętności, zaś starsze grupy wiekowe odwołują się do przyjemności i realizacji własnych pasji, a także do wcielania w życie pewnych wartości⁹.

7 *Ibidem*, s. 5.

8 Zob. M. Gumowska, *Szklany sufit wolontariatu*, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/706852.html>, dostęp: 12.08.2014.

9 *Ibidem*.

Wykres nr 2. Procent wolontariuszy w Polsce w latach 2001-2011



Źródło: M. Gumowska, *Szklany sufit wolontariatu*, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/706852.html>, dostęp: 12.08.2014.

Z powyższego wykresu wynika jednak, że początkowo działalność wolontariacką w Polsce na przełomie pierwszej dekady XXI wieku ulegała stopniowemu wzrostowi, jednak od 2006 roku odnotowuje się jej znaczny spadek. Powstaje więc pytanie, dlaczego zaangażowanie Polaków w ową działalność maleje? Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi na zlecenie wspomnianych wcześniej stowarzyszeń, tj. Klon/Jawor i Centrum Wolontariatu, najczęstszym powodem jest definitywnie brak czasu, na co wskazało 54% badanych osób. Co więcej, powód ten wymieniany był najczęściej przez osoby z wykształceniem wyższym (61%), a także wśród osób znajdujących się w tzw. wieku produkcyjnym (64%). Ponadto co piąty Polak (21% badanych) uważa, że nie angażuje się w wolontariat, ponieważ nikt

go o taką pomoc nie prosił. Podobny odsetek osób, tj. 19%, przyznaje, że nigdy nie przywiązywały większej uwagi do wolontariatu, gdyż się tym nie interesują¹⁰.

Reasumując, warto podkreślić, że wolontariat postrzegany jest przez polskie społeczeństwo w sposób bardzo zróżnicowany. O ile sam wolontariat, rozumiany jako bezinteresowna pomoc innym, cieszy się uznaniem, o tyle gorzej przedstawia się sytuacja, jeżeli chodzi o aktywny udział w niesieniu tej pomocy. Znaczna większość społeczeństwa polskiego nie angażuje się w działalność wolontariacką, tłumacząc taki stan rzeczy głównie brakiem czasu. Drugą kwestią jest fakt, że większość Polaków, o ile jest skłonna do pomocy, to jest to pomoc dosyć sporadyczna i najczęściej przejawia się między innymi w kupowaniu serduszek podczas kwesty Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, która na dobre stała się już coroczną, polską tradycją. Należy jednak cieszyć się z faktu, że pewna część Polaków angażuje się w działalność organizacji pozarządowych, a tym samym również w wolontariat. Pozostaje również mieć nadzieję, że liczba osób chętnych do niesienia bezinteresownej pomocy innym będzie wzrastać w kolejnych latach.

Na uwagę zasługuje także pewne wyobrażenie, kim w zasadzie jest wolontariusz. Badania przeprowadzone przez CBOS przedstawiają bardzo osobliwy obraz wolontariusza w Polsce. W opinii Polaków to osoba zdecydowanie młoda, raczej dobrze sytuowana, wykształcona i religijna. Społeczny wizerunek wolontariusza nie do końca pokrywa się z cechami społeczno-demograficznymi tych, którzy faktycznie podejmują tego rodzaju pracę. Przedstawione wyniki dowodzą, że wolontariat nie jest wystarczająco dobrze zakorzeniony w świadomości społecznej. Stereotyp wolontariusza sugeruje, że jest to zajęcie raczej dla „wybranych”¹¹.

10 *Ibidem*.

11 http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_063_11.PDF , dostęp: 12.08.2014.

Szczególną formą aktywności wolontariackiej dostępną dla polskiej młodzieży jest Wolontariat Europejski (EVS). Ta forma wolontariatu dostępna jest dla młodzieży w wieku od 18 do 30 lat. Wolontariat Europejski może mieć charakter krótko- lub długookresowy. Stypendia EVS są finansowane ze środków UE w ramach programu Erasmus + (wcześniej program „Młodzież w działaniu”). Ze względu na swoją specyfikę oraz określoną grupę docelową społeczne postrzeganie Wolontariatu Europejskiego jest zgoła odmienne niż postrzeganie wolontariatu w ogóle. Wyjazd na EVS jest przez studentów i absolwentów szkół wyższych postrzegany jako sposób na poprawę swojej pozycji na rynku pracy. W trakcie rocznego pobytu za granicą można bowiem znacznie podnieść sprawność językową oraz zdobyć doświadczenie pozwalające rozwinąć szereg umiejętności miękkich, które wskazywane są przez pracodawców jako najbardziej potrzebne.

Podsumowując wolontariat w Polsce nie jest zajęciem zbyt popularnym. Postulowana jest zmiana społecznego postrzegania wolontariatu. Duże zaangażowanie społeczne jest jednym z filarów nowoczesnej demokracji oraz społeczeństwa obywatelskiego, które poprzez samoorganizacje jest w stanie uzupełnić słabość organizacyjną państwa. Aby zmienić postrzeganie wolontariatu w Polsce, potrzebna jest elementarna edukacja w zakresie możliwości, jakie daje wolontariat. Konieczna jest także zmiana obrazu zwłaszcza medialnego wolontariatu i wolontariuszy. Im więcej wolontariuszy, tym lepsze społeczeństwo!

Bibliografia:

Dąbrowski J., *Idea i działalność wolontariatu w Polsce – początki wolontariatu w PWSZ im. Witelona w Legnicy*, http://www.wa.legnica.edu.pl/files/artyku_.doc.

Gumowska M., *Szklany sufit wolontariatu*, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/706852.html>.

Jordan P., Ochman M., *Jak pracować z wolontariuszami*, Stowarzyszenie "Centrum Wolontariatu", Warszawa 1997.

Przewłocka J., *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%, Raport z badań*, <http://civicpedia.ngo.pl/files/civicpedia.pl/public/raporty/zaangazowanie2010.pdf>.

BARBARA MOŚ

Koordynatorka projektów w Stowarzyszeniu Europe4Youth, koordynatorka inicjatywy antydyskryminacyjnej „Żywa Biblioteka”, trenerka i liderka młodzieżowa, certyfikowana menedżerka NGO, autorka wielu publikacji, była stażystka Ambasady RP w Berlinie, badaczka społeczna, absolwentka stosunków międzynarodowych (studia strategiczne i bezpieczeństwo międzynarodowe) oraz socjologii (ruchy społeczne i działalność trzeciego sektora w Polsce).

**PRAKTYKA
I ZASTOSOWANIE
METOD EDUKACJI
POZA-FORMALNEJ
NA TLE PROCESÓW
POLITYCZNO-
SPOŁECZNYCH
W EUROPIE**

PRAKTYKA I ZASTOSOWANIE METOD EDUKACJI POZA- FORMALNEJ NA TLE PROCESÓW POLITYCZNO- SPOŁECZNYCH W EUROPIE

Rośnie popularność edukacji poza-formalnej w Europie. Można to zdanie usłyszeć w mediach, przeczytać w opracowaniach naukowych i badaniach społecznych. Rozwijają się ośrodki edukacji poza-formalnej, programy edukacyjne dla młodzieży i dorosłych, dofinansowywane są kolejne typy aktywności, dzięki którym można zdobywać kompetencje kluczowe dla rynku pracy. A dzieje się to nie bez przyczyny właśnie teraz. W moim tekście postaram się połączyć kwestię specyfiki edukacji poza-formalnej nie tylko z wymaganiami zmieniającego się dynamicznie rynku pracy, ale także szerszymi trendami społeczno-politycznymi zachodzącymi w Europie i zjawiskami, które są zarówno efektem, jak i determinantem promowanej w różnych politykach unijnych wizji Europejskiego społeczeństwa obywatelskiego.

Zanim przejdę do części właściwej, należy wskazać na różnice między edukacją poza-formalną a formalną i nieformalną. Od edukacji formalnej, przez poza-formalną, po nieformalną układa się bowiem ciąg od metod najbardziej sformalizowanych

państwowym i prywatnym szkolnictwem, przez zorganizowane formy uczenia się poza systemem formalnym (NGO, kursy, szkolenia) aż do niezorganizowanego, a nawet nieintencjonalnego procesu uczenia się przez doświadczenia w życiu codziennym. Uczenie się poza systemem formalnym charakteryzuje się skoncentrowaniem na uczącym się – jego potrzebach, jego oczekiwaniach i samodzielnie stawianych sobie i ewaluowanych celach edukacyjnych - w odróżnieniu od systemu formalnego, gdzie cele edukacyjne są wyznaczane i oceniane zewnętrznie, i od nauki nieformalnej, gdzie są one nieznane. Analogicznie – efekty uczenia się formalnego są rozpoznawalne, poza-formalnego – rzadziej, a nieformalnego – w ogóle. Od instytucjonalizacji form uczenia się zależy bowiem jakość ich walidacji, a co za tym idzie – rozpoznawalności formalnej, społecznej i instytucjonalnej. Suma uczenia się poza-formalnego może bowiem prowadzić do nabycia nowych kwalifikacji, które powinny być formalnie rozpoznawalne¹.

Trend na zwiększanie rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej jest efektem rosnącego jej statusu i efektywności. Prowadzi on do wyrównywania szans społecznych oraz dostosowania edukacji do wymogów rynku pracy, który oczekuje walidowania coraz bardziej miękkich, specyficznych i nieuchwytnych kompetencji. Stąd najefektywniejsze z punktu widzenia rynku pracy byłoby jednocześnie łączenie różnych form edukacji. I tak pojawia się popularny i promowany w UE termin uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), który „dotyczy uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), poza-formalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego)”². Oznacza to odwrót od absolutyzowania edukacji formalnej

1 *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, red. Praweńska- Skrzypek G., Jałocha B., Instytut Rozwoju Edukacji, Zagrzeb 2013.

2 *Ibidem*, s. 11.

jako jedyne i nieuniknionej 5rodka zdobycia kwalifikacji i stwierdzenie komplementarności trzech wyr5znionych form uczenia si5.

Styk tych trzech pojęć jest oczywiście nieco płynny i klasyfikacja niektórych aktywności sprawia wiele trudności. Jednak nie po to zostały one stworzone, by je od siebie oddzielić, ale by lepiej opisać rzeczywistość, uporządkować myślenie o różnorodności form uczenia się i na tej podstawie dostosowywać narzędzia rozpoznawalności do ich efektów. Zmiany na rynku pracy, za którymi nie nadążają formalne systemy edukacji w Europie, sprawiają zatem, że edukacja poza-formalna i nieformalna nabierają większego znaczenia jako szybciej reagujące na zmiany. Dynamicznie rozwijający się rynek pracy wymaga bowiem od nas w coraz większym stopniu elastyczności, interdyscyplinarności, gotowości do zmian i mobilności. Do tych problemów odnoszą się kolejne strategie rozwoju gospodarczego Unii Europejskiej, gdzie w warunkach swobodnego przepływu siły roboczej w UE możliwa jest efektywniejsza alokacja zasobów rynku pracy.

Jak pisze Ewa Bacía z Instytutu Badań Edukacyjnych, „dostosowanie kompetencji obywateli do wymagań rynku pracy ma kluczowe znaczenie dla poprawy konkurencyjności, wzrostu zatrudnienia i spójności społecznej Unii Europejskiej, co jest zgodne z głównym celem strategii Europa 2020 (Komunikat Komisji Europejskiej 2010): osiągnięciem inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu. W związku z tym w polityce Unii Europejskiej kładzie się niezwykle duży nacisk na poprawę systemów kształcenia, a także na wzmacnianie postawy uczenia się przez całe życie”³. Postawa ta prowadzi do dalszej aprecjacji edukacji poza-formalnej jako głównego sposobu nabywania kompetencji (prowadzących do kwalifikacji zawodowych) nie tylko po zakończeniu formalnego kształcenia, ale także w jego trakcie. Stąd popularność progra-

3 *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, red. Bacía E., Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

mów edukacyjnych dla młodzieży, programów wymian międzynarodowych, studenckich, wymian kadr czy wolontariat Europejski. Stanowią one między innymi narzędzia wyrównywania szans społecznych dla młodzieży, rozwoju osobistego i zawodowego, sprzyjającego rozwojowi wielojęzyczności w Europie, interdyscyplinarności, mobilności, a tym samym budowania kapitału ludzkiego i poprawy sytuacji na rynku pracy⁴.

Ponadto budowanie rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej uznawane jest za sposób przeciwdziałania/łagodzenia fragmentacji wiedzy, a także środek umożliwiający indywidualizację ścieżek kariery⁵. Odmasowienie edukacji i decentralizacja systemu kształcenia to główne tego narzędzia. Dąży się więc, z jednej strony, do specjalizacji, a z drugiej – wszechstronności, ogólnego „obycia”, orientacji w różnych dziedzinach. Jak mówi Mirosław Skrzydło: „konieczne jest (...) przygotowanie człowieka już w okresie edukacji szkolnej do życia w zmieniającym się środowisku. Wymaga to wyposażenia go w uniwersalne i zarazem elastyczne kompetencje cywilizacyjne, takie jak: zdolność do przyjmowania nowości, do innowacyjności, otwartość. Obecnie promuje się pogląd o konieczności edukacji nowoczesnej, odrzucającej stare, skostniałe sposoby nauczania”⁶. Odnosi się on do metod przede wszystkim przekazowych, podawczych, przeciwstawiając im techniki interaktywne, angażujące ucznia w szkole, ale także poza jej murami. Postuluje wprowadzanie do edukacji formalnej elementów poza-formalnej opartej na doświadczeniu czy nawet *peer learningu* w ufającej sobie i rozwiniętej grupie rówieśniczej.

Postulat zbliżania różnych form edukacji jest także komplementarny z wizją społeczeństwa opartego na wiedzy, do której odwołuje się w swych strategiach rozwoju gospodarczego Komi-

4 *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną...*, op. cit., s. 14

5 *Ibidem*, s. 15

6 Skrzydło M., *Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia*, „E-mentor” nr 2 (29) Warszawa 2009, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/29/id/632>, dostęp: 03.09.2014.

sja Europejska. Profesjonalizacja zajęć edukacji poza-formalnej, w tym poprzedzające ją diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, bazowanie na dowodach i badaniach wpisują się w ten trend. Nauka stała się bowiem stymulatorem wzrostu gospodarczego, ale także przeobrażeń społecznych, kulturowych, światopoglądowych itp.⁷. Edukacja poza-formalna powinna zatem być środkiem wykorzystywania nowych możliwości nauki, pracy i życia w cywilizacji informacyjnej. Edukacja formalna powinna ich natomiast dostarczać.

Kolejnym postulatem Strategii Europa 2020 jest innowacyjność gospodarki, której podstawę stanowi zdolność myślenia niesablonowego oraz wychodzenia poza utarte schematy. Dzisiaj celem edukacji formalnej i poza-formalnej jest nie tylko zdobycie wiedzy i umiejętności, ale także budowanie twórczych postaw, kreatywności, samodzielności, inicjatywy, przedsiębiorczości, nastawienie na samorozwój i ciągłe kształcenie⁸. Wspomniane budowanie postaw jest o wiele bardziej złożonym procesem, kształtującym się w wielorakich rodzajach aktywności, których efekty w zasadniczy sposób powinny być spójne. Mam na myśli mechanizm zwielokrotniania efektów edukacji poza-formalnej (na przykład postawy akceptacji różnorodności) poprzez kolejne doświadczenia o podobnym lub nawet zupełnie innym charakterze, które jednak prowadzą do wzmocnienia postawy i nabycia trwałej predyspozycji do pewnych zachowań/działań.

Jak widać, z rozwojem takiej wizji rozwoju gospodarczego związany jest całokształt zachowań, postaw i stylów życia uczestników rynku pracy. Otwartość, ciekawość ludzi, świata, postawa akceptacji różnorodności, zrozumienia odmienności, znajomość różnych kultur, religii, języków, kontakty międzynarodowe oznaczają ważne kompetencje międzykulturowe, społeczne i interpersonalne: empatię, zrozumienie, umiejętność prowadzenia dialogu itd. Jedynie poza-formalne metody uczenia się – przez doświadczenie, przez wspólne działanie i przeżywanie mogą

7 *Ibidem.*

8 *Ibidem.*

przynieść wymierne efekty. Wielość programów europejskich, międzyrządowych czy nawet ministerialnych dających możliwości zdobycia takich kompetencji jest znakiem docenienia narzędzi poza-formalnych w osiągnięciu tego celu. Ponadto, szeroko rozumiana aktywność społeczna, polityczna, kulturalna, w której ważną rolę odgrywa edukacja, spełnia funkcję samorealizacyjną w osobowości człowieka: podnosi poczucie własnej wartości i bezpieczeństwa oraz lepszej orientacji w rzeczywistości.

W końcu uczenie się przez całe życie staje się stylem życia, wyraża indywidualne dążenia jednostki, stanowi integralną część osobowości człowieka i jego wyborów życiowych. Jak pisze Mirosław Skrzydło: „uczenie się (jako styl życia) charakteryzuje się otwartością, gotowością do zmian, aktywnością, reinterpretacją przeszłości oraz własnych doświadczeń”⁹. Dlatego na przykład częste zmiany miejsca pracy, mobilność, doksztalce-
nia i przekwalifikowania się to stałe elementy obecnego modelu człowieka przedsiębiorczego, goniącego rynek pracy.

Mówiąc dalej o trendach, możemy zauważyć, że wpływy edukacji poza-formalnej sięgają także systemu formalnego i odwrotnie. Wpływ na system formalny widać w indywidualizacji programów studiów, rosnącej interdyscyplinarności w szeregu dziedzin oraz „dwukierunkowości” zwłaszcza na studiach humanistycznych, społecznych czy politycznych, rosnącej presji ze strony studentów na indywidualizację i rozbieżność programów nauczania (więcej przedmiotów wolnego wyboru, większy wybór przedmiotów) oraz zmianie ich formuł z „przekazowej” na umożliwiającą dyskusję i wymianę opinii¹⁰. Proces Boloński dążący do ujednoczenia systemu rozpoznawalności kwalifikacji w Europie, a co za tym idzie, uznawalności osiągnięć i efektów uczenia się w różnych krajach, umożliwił także swobodną zmianę kierunków lub przeniesienie za nad-

9 *Ibidem*.

10 Klimas P., *Pozytywne i negatywne aspekty studiów doktoranckich - perspektywa doktorantów uczelni ekonomicznej*, „E-mentor” nr 2 (54) Warszawa 2014, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/54/id/1089>, dostęp: 03.09.2014.

robieniem „różnic programowych” z nawet niepokrewnych fakultetów. Grozi to oczywiście spadkiem „jakości” absolwentów, prestiżu wielu kierunków lub też obniżaniem standardów i wymagań na studiach¹¹. W kategoriach zawodowych jednak umożliwiałoby to studentom szybkie reagowanie na zapotrzebowanie rynku czy korektę wyborów życiowych bez nadmier-nych kosztów alternatywnych.

Edukacja poza-formalna przejęła natomiast od formalnej logikę walidacji jej efektów i podnoszenia jakości. Jest to wymóg formalny pełnej rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej, która zaś jest warunkiem społecznego uznania dla samej metody. Stąd walidacja efektów uczenia się poza formalnym systemem kształcenia jest od kilkunastu lat obszarem o rosnącym znaczeniu w polityce Unii Europejskiej. Analogicznie do Procesu Bolońskiego funkcjonuje na tym polu Proces Strasburski dążący do ujednoczenia warunków uznawalności efektów edukacji poza-formalnej, a zatem krajowych ram kwalifikacji tak, aby stały w spójności z europejskimi. Logika uznawalności kompetencji została również przeniesiona z systemu formalnego:

- rozpoznanie kompetencji – przyznanie oficjalnego statusu efektom uczenia się (nazwanie kompetencji),
- walidacja – potwierdzenie przez odpowiedni organ, że dana osoba zdobyła wskazane kwalifikacje,
- certyfikacja – uznająca na bazie oceny kompetencje i potwierdzająca je oficjalnym certyfikatem.
- społeczne uznanie danych kompetencji, docenienie ich, ocenienie, że są one ważne i potrzebne¹².

Faktem jest jednak, że jak dotychczas kompetencje zdobyte drogą poza-formalną mają niewielkie możliwości na uznanie. Istniejące instrumenty są ciągle dopracowywane (Krajowe Ramy Kwalifikacji), niektóre mało znane (Youthpass – chociaż

11 *Ibidem.*

12 *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk..., op. cit., s. 14.*

zatrzymuje się na etapie pierwszym – rozpoznania kompetencji), rozproszone (na przykład suplement do dyplomu studiów wyższych), a więc nie traktowane poważnie.

Podsumowując, uczenie się poza formalnym systemem kształcenia może przynieść wiele korzyści w postaci kompetencji, postaw i umiejętności kluczowych na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Ta forma uczenia się wydaje się być świetnie dopasowana do strategii rozwoju gospodarczego państw Unii Europejskiej, a także do wizji społeczeństwa obywatelskiego, jakie promuje Komisja Europejska: społeczeństwa o rozwiniętym poczuciu solidarności i jedności przekraczającym granice państwowe. Osiągnięcie tego modelu dziś wydaje się bardzo odległe, jednak należy zauważyć, że opisane w niniejszym artykule trendy („samoistne”, „wolnorynkowe”, jak również sterowane przez Unię Europejską) są na fundamentalnym poziomie spójne i wpisują się w model współzależnej gospodarki Europy oraz jednoczącego się w różnorodności społeczeństwa.

Bibliografia:

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka - w drodze do innej nowoczesności*, SCHOLAR, Warszawa 2002.

Bereźnicki F., *Szkoła współczesna w toku przemian*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, red. Kojsa W., Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Żak, Warszawa 2004.

Chodubski A., *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*, w: *Wartości - Edukacja - Globalizacja*, red. Kojsa W., Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2002.

Czerniawska O., *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Żak, Warszawa 2005.

Gabryś L., *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturalnych wyzwań globalizacji*, red. Kojsa W., Uniwersytet Śląski, Cieszyn 2003.

Klimas P., *Pozytywne i negatywne aspekty studiów doktoranckich - perspektywa doktorantów uczelni ekonomicznej*, „E-mentor” nr 2 (54) Warszawa 2014.

Łukaszewicz R., *Edukacja z wyobraźnią, systemowy obraz edukacji*, w: *Edukacja alternatywna - dylematy teorii i praktyki*, red. Śliwierski B., Impuls, Kraków 1992.

Matulka Z., *Aktywizacja intelektualna w procesie samokształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 1.

Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk

u zakresie walidowania efektów uczenia się, red. Bacía E., Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Pilch T., Lepalczyk I., *Człowiek w zmieniającym się świecie*, Żak, Warszawa 1995.

Radziewicz-Winnicki A., Roter A., *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno- edukacyjnego*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2004.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. eMPi2, Poznań 2003.

Skrzydło M., *Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia*, „E-mentor” nr 2 (29) Warszawa 2009.

Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu, red. Praweńska-Skrzypek G., Jałocha B., Instytut Rozwoju Edukacji, Zagrzeb 2013.

EWA BACIA

Adiunkt w Instytucie Badan Edukacyjnych, absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych oraz Instytutu Polityki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Tytuł doktora nauk polityczno-społecznych uzyskała na Freie Universität w Berlinie, przedstawiając badania dotyczące wpływu kapitału społecznego na postrzeganie demokracji na Podlasiu i w Brandenburgii. Jej praca doktorska zdobyła w 2009 roku wyróżnienie w konkursie o Naukową Nagrodę Ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej w Niemczech. Uczestniczyła w licznych projektach naukowo-badawczych, na przykład na temat sytuacji kobiet na rynku pracy, ekonomii społecznej i kapitału społecznego. Pracowała między innymi . w Polskim Towarzystwie Socjologicznym w międzynarodowym projekcie badawczym „Younex – Youth Unemployment & Exclusion in Europe”, w Centrum Komunikacji Społecznej Urzędu m.st. Warszawy oraz w Instytucie Socjologii UW. Posiada doświadczenie w prowadzeniu badań ewaluacyjnych.

**WYZWANIA
W ZAKRESIE
WALIDACJI
EFEKTÓW UCZENIA
SIĘ UZYSKANYCH
POZA SYSTEMEM
FORMALNYM**

WYZWANIA W ZAKRESIE WALIDACJI EFEKTÓW UCZENIA SIĘ UZYSKANYCH POZA SYSTEMEM FORMALNYM

Krajowy system kwalifikacji powinien promować i wspierać dobrej jakości uczenie się w każdym wieku (*lifelong learning*), w różnych formach i miejscach (*lifewide learning*), umożliwiając uznawanie nabytych efektów uczenia się niezależnie od tego, w jaki sposób efekty te zostały osiągnięte. Takie myślenie od początku wyznacza kierunki prac nad modernizacją polskiego systemu kwalifikacji – Polską Ramą Kwalifikacji, Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji i pozostałymi elementami zintegrowanego systemu kwalifikacji¹.

Walidacja efektów uczenia się, rozumiana jako „wieloletowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte”², to element systemu kwalifikacji, którego jakość ma podstawowe znaczenie dla zgodnego z założeniami i efek-

1 Prace te prowadzone są w projekcie systemowym zatytułowanym *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych, finansowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

2 *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 65.

tywnego funkcjonowania całego systemu. **W toku walidacji następuje sprawdzenie, czy wymagane efekty uczenia się zostały osiągnięte. Nie jest najważniejsze, w jaki sposób się do tych efektów dochodzi, ale czy są one zgodne z wymaganiami dla kwalifikacji. Istotne jest również, czy stosowane są kryteria, narzędzia i metody potwierdzania adekwatnie do charakteru i specyfiki danych efektów uczenia się. Wiarygodna walidacja umożliwia rzeczywiste oparcie całego systemu kwalifikacji na efektach uczenia się.**

Zapewnienie walidacji wysokiej jakości wymaga sprostania określonym wyzwaniom, które omawiam w dalszej części artykułu.

Potrzeba integracji rozwiązań z obszarze walidacji

Rozwiązania walidacyjne istniejące obecnie na wolnym rynku, choć niektóre wykorzystywane od wielu lat, nie dają kompleksowej odpowiedzi na społeczne zapotrzebowanie. Część stosowanych rozwiązań stanowi praktyki wysokiej jakości, całość jednak nie tworzy spójnego systemu. Informacja o możliwościach walidacji efektów uczenia się jest niepełna i nie dociera do wszystkich potencjalnie zainteresowanych, a uzyskiwane dyplomy i certyfikaty nie zawsze stanowią wiarygodne potwierdzenie posiadanych kompetencji. Na rynku certyfikacji funkcjonuje wiele podmiotów świadczących usługi o zróżnicowanej jakości. Wydawane przez nie zaświadczenia o posiadanych efektach uczenia się trudno ze sobą zestawiać i porównywać. Ogranicza to ich użyteczność z punktu widzenia zarówno pracodawców, jak i pracowników. Prace nad zintegrowanym systemem kwalifikacji służą zwiększeniu porównywalności poszczególnych rozwiązań i zapewnieniu jakości walidacji.

Celem prac nad zintegrowanym systemem kwalifikacji w Polsce jest uporządkowanie rozwiązań w obszarze kwalifikacji i podporządkowanie ich zasadom jakości. Integracji systemu kwalifikacji będzie służyć wdrożenie dwóch zupełnie nowych instrumentów: Polskiej Ramy Kwalifikacji odniesionej do Euro-

pejskiej Ramy Kwalifikacji oraz zintegrowanego (krajowego) rejestru kwalifikacji³. Polska Rama Kwalifikacji jako element stanowiący podstawę krajowego systemu kwalifikacji ma być wspólnym układem odniesienia dla kwalifikacji nadawanych w Polsce. W rejestrze zostaną ujęte te kwalifikacje, których jakość będzie gwarantowana określonymi procedurami i nadzorowana przez konkretny podmiot. Wpisanie kwalifikacji do zintegrowanego rejestru będzie się wiązać z nadaniem jej poziomu. Obecność kwalifikacji w krajowym rejestrze będzie poświadczeniem jej wiarygodności.

Oznacza to, że zintegrowany system kwalifikacji oparty na Polskiej Ramie Kwalifikacji nie zastąpi ani nie zlikwiduje istniejących rozwiązań, lecz umożliwi ich usystematyzowanie oraz podporządkowanie spójnym dla wszystkich kwalifikacji zasadom zapewniania jakości. Kwalifikacje nadawane na wolnym rynku będą mogły znaleźć się w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji pod warunkiem, że spełnią określone wymagania zapewniające ich jakość i wiarygodność całego systemu. Zasady te będą dotyczyć również systemu walidacji. Jeśli wymagania jakościowe w danym przypadku nie zostaną spełnione, to kwalifikacja nie zostanie zarejestrowana, co wcale nie znaczy, że nie będzie mogła być nadawana poza zintegrowanym systemem kwalifikacji.

W odniesieniu do walidacji modernizacja systemu kwalifikacji ma ułatwić potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od ścieżek dojścia do ich uzyskania. Zgodnie z Zaleceniem Rady z dnia 20 grudnia 2012 roku w sprawie walidacji uczenia się poza-formalnego i nieformalnego⁴ potwierdzanie kompetencji powinno być możliwe i dostępne dla wszystkich zainteresowa-

3 Więcej na ten temat w polskim raporcie referencyjnym: *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

4 Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z dnia 20 grudnia 2012 roku (2012/C 398/01).

nych, którzy chcą zwalidować efekty uczenia się uzyskane poza szkołą lub uczelnią. Tworzony system walidacji ma być otwarty na potrzeby użytkowników i włączający istniejące rozwiązania pod warunkiem, że spełniają one wymagania jakości.

Zapewnienie jakości

Stosowanym w Polsce procedurom walidacji towarzyszą różne działania na rzecz zapewniania jakości. W oświacie i w szkolnictwie wyższym wprowadzono całościowe systemy zapewniania jakości odpowiadające zasadom i standardom ustalonym na poziomie europejskim⁵. Rozwiązania stosowane wobec kwalifikacji nadawanych poza tym systemem nie zawsze w pełni odpowiadają europejskim standardom. Część certyfikatów potwierdza jedynie odbyte kursy czy szkolenia, nie odnosząc się do potwierdzonych efektów uczenia się. Takie certyfikaty nie spełniają jednego z podstawowych założeń tworzonego systemu, który ma się opierać na rozumieniu kwalifikacji przez przyswajanie efektów uczenia się a nie procesu nauczania.

W celu zagwarantowania wiarygodności certyfikatów wpisywanych do rejestru prowadzi się prace nad zasadami zapewniania jakości, które mają obowiązywać w zintegrowanym systemie kwalifikacji. Zasady te powinny być zgodne ze standardami proponowanymi w Unii Europejskiej i równocześnie odwoływać się do polskiej tradycji, jak i nawiązując do najlepszych polskich doświadczeń oraz praktyk w tej dziedzinie.

W pracach przyjęto, że problematyka jakości kwalifikacji będzie rozpatrywana z punktu widzenia kwalifikacji nadawanej konkretnej osobie. W wyniku dyskusji ekspertów oraz debaty społecznej uznano za celowe wyodrębnienie trzech głównych grup czynników jakości kwalifikacji. Są to: jakość kwalifikacji

5 W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz w innych europejskich dokumentach i materiałach dotyczących tej problematyki.

zarejestrowanej, jakość procesu walidowania oraz jakość procesów nauczania i uczenia się.

Jakość nadanej kwalifikacji zależy od tego, czy proces walidacji jest adekwatny do charakteru efektów uczenia się oraz innych wymagań dla danej kwalifikacji. Ponadto warunkowana jest ona również tym, czy zapewniona jest kompletność procesu walidacji, czyli czy w dostatecznym zakresie zostało sprawdzone osiągnięcie efektów uczenia się oraz innych wymagań dla danej kwalifikacji. Ponadto, aby jakość nadawanych kwalifikacji była wysoka, na każdym etapie procesu walidacji należy wdrażać odpowiednie mechanizmy, procedury i narzędzia zapewniające jakość. W tym rozumieniu zapewnianie jakości walidacji obejmuje właściwe przygotowanie osób zainteresowanych tym procesem oraz odpowiedni wybór sposobów działania, metod i narzędzi.

Metody oceny efektów uczenia się

Kwestie wyboru metod oceny efektów uczenia się nie będą regulowane na poziomie krajowego systemu kwalifikacji. Kryteria, metody i narzędzia weryfikacji efektów uczenia się dla danej kwalifikacji powinny być odpowiednio dobrane do jej charakteru i poziomu. Podejmowanie decyzji dotyczących wyboru tych metod na poziomie branżowym ma zapewnić ich adekwatność do danej kwalifikacji. Wprowadzenie takiego rozwiązania ma ponadto zwiększać poziom elastyczności i autonomii w całym systemie. Natomiast na poziomie krajowym niezbędne jest weryfikowanie, czy stosowane metody zapewniają odpowiednią jakość i wiarygodność walidacji. W tym celu instytucje certyfikujące będą zobowiązane do cyklicznego przeprowadzania samooceny obejmującej również analizy dotyczące jakości prowadzonej walidacji - w tym doboru metod oceny efektów uczenia się. Proces walidacji i metody oceny efektów uczenia się wykorzystywane przez instytucję walidującą będą również przedmiotem analiz instytucji zewnętrznego zapewniania jakości.

Zaangażowanie praktyków

Zaangażowanie praktyków i środowisk związanych z konkretnymi branżami i profesjami jest niezbędne zarówno na poziomie określania efektów uczenia się potrzebnych do zdobycia kwalifikacji, jak i zaangażowania w proces walidacji oraz oceny osób do niej przystępujących. Ani przedstawiciele administracji publicznej, ani osoby związane z formalnym szkolnictwem (nauczyciele i pracownicy zajmujący się nadzorem, na przykład w kuratoriach) nie mają wystarczającej wiedzy do stwierdzenia, jakie umiejętności powinien posiadać pracownik. Toteż system walidacji powinien korzystać ze wsparcia specjalistów pracujących w danej branży, odpowiedzialnych między innymi za określenie zakresu kompetencji potrzebnych do uzyskania określonych kwalifikacji.

Udział praktyków jest niezbędny już podczas identyfikacji kompetencji, która jest pierwszym etapem walidacji prowadzącym do uzyskania kwalifikacji związanych z wykonywaniem czynności zawodowych, a także podczas oceny efektów uczenia się poprzedzającej wydanie decyzji o potwierdzeniu kompetencji i nadaniu kwalifikacji. Słuszne jest, by w planowaniu obydwu etapów uwzględnić opinie interesariuszy ze środowiska pracodawców i osób czynnie wykonujących zawód.

Zaangażowanie praktyków jest niezbędne również na innych etapach i w różnych procesach związanych z walidacją. Już same opisy kwalifikacji zawierające opisy efektów uczenia się powinny być tworzone przy zaangażowaniu praktyków oraz przedstawicieli branży odpowiedniej dla danej kwalifikacji. Obecnie na rynku kwalifikacji istnieją standardy wymagań będące podstawą przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dla zawodów, w których kształcenie odbywa się w systemie edukacji formalnej. Ponadto obowiązują standardy egzaminacyjne opracowane przez Związek Rzemiosła Polskie-

go. Istnieją również standardy dla zawodów regulowanych, w przypadku których zakres wymaganych kompetencji jest określany przepisami prawnymi. W zintegrowanym krajowym systemie kwalifikacji standardy egzaminacyjne powinny być wtórne wobec opisów efektów uczenia się dla danych kwalifikacji. Na bazie prawidłowo opracowanych opisów efektów uczenia się mogą powstawać standardy egzaminacyjne.

Informacja i doradztwo

W zintegrowanym systemie kwalifikacji doradcy zawodowi będą odgrywać ważną rolę i wypełniać istotne zadania. System powinien służyć indywidualnym użytkownikom, dla których początkowo zmiana sposobu myślenia o kompetencjach i kwalifikacjach może stanowić wyzwanie. Wsparcie profesjonalnie przygotowanych doradców będzie przydatne zwłaszcza w pierwszych etapach procesu walidacji – przy identyfikacji i dokumentacji efektów uczenia się zdobytych na drodze poza-formalnej i nieformalnej. Doradcy mogą wspierać osoby przystępujące do walidacji w przygotowaniu portfolio swoich kompetencji i kwalifikacji oraz w określeniu, czy posiadane efekty uczenia się są wystarczające dla nabycia kwalifikacji przez walidację. W ten sposób doradcy mogą pomagać w podjęciu decyzji o dalszym postępowaniu – przygotowaniu kolejnej dokumentacji i przystąpieniu do oceny efektów uczenia się, rezygnacji z procesu walidacji lub podjęciu działań na rzecz uzupełnienia kompetencji.

Budowaniu systemu doradztwa i informacji powinny towarzyszyć kampanie społeczne skierowane głównie do osób o niskich kwalifikacjach, informujące je o możliwościach walidacji kompetencji, jak również o zaletach tego procesu. System informacji i doradztwa powinien z czasem wykorzystywać w coraz większym stopniu narzędzia informatyczne. Rozwiązania informatyczne, takie jak strony WWW czy platformy *elearningowe*, stają się obowiązującym standardem akceptowalnym przez społeczeństwo i relatywnie prostym i tanim w utrzymaniu.

Rozwiązania instytucjonalne

Aktualnie przewiduje się, że w funkcjonowanie systemu walidacji zaangażowane będą instytucje walidujące i certyfikujące, instytucje zewnętrznego zapewniania jakości oraz instytucje sprawujące nadzór na poziomie centralnym. W wielu obszarach takie instytucje już funkcjonują. Przykładowo, instytucjami walidującymi i zarazem certyfikującymi w systemie szkolnictwa zawodowego są okręgowe komisje egzaminacyjne, a instytucją zewnętrznego zapewniania jakości – Centralna Komisja Egzaminacyjna. Nadzór nad kwalifikacjami nadawanymi w tym obszarze sprawuje Ministerstwo Edukacji Narodowej. W szkolnictwie wyższym walidacja i certyfikacja odbywają się w ramach poszczególnych uczelni, za zewnętrzne zapewnianie jakości odpowiedzialna jest zaś Polska Komisja Akredytacyjna. Funkcję instytucji nadzorującej pełni Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W systemie rzemiosła działają izby rzemieślnicze (jako instytucje walidujące i certyfikujące) oraz Związek Rzemiosła Polskiego (instytucja zewnętrznego zapewniania jakości), a ze strony państwa – Ministerstwo Edukacji Narodowej. W obszarze pozostałych kwalifikacji, nienadawanych w systemie oświaty i szkolnictwa zawodowego ani przez inne organy władzy państwowej czy samorządy zawodowe, istnieje wielość instytucji walidujących i certyfikujących, a zewnętrzny nadzór jest rzadkością.

W zintegrowanym systemie kwalifikacji będą funkcjonować instytucje i podmioty, które już dziś są zaangażowane w potwierdzanie efektów uczenia się nabytych na drodze poza-formalnej i nieformalnej, pod warunkiem spełniania wymagań jakościowych niezbędnych do funkcjonowania w systemie. Możliwe jest, że część z instytucji już istniejących podejmie się wypełniania nowych funkcji w systemie, na przykład funkcji zewnętrznego zapewniania jakości. Być może powstaną nowe instytucje, które wezmą na siebie zadania związane z walidacją efektów uczenia się nabywanych na drodze innej niż formalna. Takimi instytucjami mogą być również instytucje związane z edukacją formalną, jak uczelnie czy okręgowe komisje egzaminacyjne.

System będzie otwarty dla wszystkich instytucji – publicznych, prywatnych i społecznych – pod warunkiem wypełniania wymagań jakościowych określonych przez państwo.

Finansowanie

Koszty przystąpienia do walidacji, w tym związane z opłatami za udział, stanowią jedną z podstawowych barier zwiększania zakresu stosowania walidacji. Dlatego też wskazane jest poszukiwanie rozwiązań, które nie będą stanowiły nadmiernych ograniczeń dostępu a równocześnie nie będą zbyt dużym obciążeniem dla finansów publicznych. Kwestia finansowania systemu powinna być rozpatrywana na dwóch poziomach:

- finansowania tworzenia i funkcjonowania systemu – podstawowym źródłem finansowania działalności krajowego systemu kwalifikacji powinny być środki publiczne pochodzące z budżetu państwa;
- finansowania procedur walidacji – wskazane jest wykorzystanie różnych źródeł finansowania samej procedury walidacji: środków samych uczestników, pracodawców, jak również środków publicznych w zależności od rodzaju kwalifikacji, a także statusu osoby ubiegającej się o kwalifikację⁶.

6 Więcej informacji o walidacji efektów uczenia się w kontekście krajowego systemu kwalifikacji można znaleźć w publikacji: *Od kompetencji do kwalifikacji – analiza wybranych rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Bibliografia:

Od kompetencji do kwalifikacji – analiza wybranych rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01).

Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z dnia 20 grudnia 2012 roku (2012/C 398/01).

RADOSŁAW MAMOŃ

Specjalista ds. PR, eventolog, blogger, dziennikarz, działacz społeczny. Absolwent stosunków międzynarodowych (specjalizacja – dyplomacja publiczna) i dziennikarstwa, organizator i moderator konferencji naukowych i prasowych, rzecznik Stowarzyszenia Europe4Youth.

**ROLA NAUKI
POZA-FORMALNEJ
W ROZWIJANIU
MIĘKKICH
KOMPETENCJI
MŁODZIEŻY**

ROLA NAUKI POZA-FORMALNEJ W ROZWIJANIU MIĘKKICH KOMPETENCJI MŁODZIEŻY

Prawdopodobnie jeszcze nikt nie sprecyzował i nie stworzył całościowej definicji pojęcia nauki poza-formalnej. Pewnie dlatego, że jest ono stosunkowo młode. Nie tak dawno uczyliśmy się jedynie z książek, Mekką wiedzy była tylko szkoła a doświadczenie zdobywało się wykonując pracę zawodową. Czasy się zmieniły, zmieniła się rzeczywistość, w której żyjemy, a tym samym kompetencje, jakie pozwolą „wybić” się ponad przeciętność. Horyzonty rozszerzyły się na tyle, że żadna jednostka nie posiada wiedzy całościowej. Obecnie, osoby żyjące w pędzącym i różnorodnym społeczeństwie potrzebują wszechstronnych umiejętności, by osiągnąć swój cel. Należy więc zadać sobie pytanie, co zagwarantuje rozwój, kiedy 45-minutowe lekcje i 1,5 godzinne wykłady się zakończą oraz jak doskonalić kompetencje przydatne w kształtowaniu późniejszej kariery zawodowej.

Przyjmuje się rozróżnienie na dwa rodzaje kompetencji. „Kompetencje twarde” to konkretne umiejętności, wiedza merytoryczna, doświadczenie potrzebne do wykonywania danej pracy, które można potwierdzić dyplomami lub certyfikatami. Przykłady kompetencji twardych są bardzo zróżnicowane, gdyż zależą od indywidualnej ścieżki rozwoju każdej z osób, na przykład od znajomości języka niemieckiego na poziomie C1, ukończenia studiów magisterskich z chemii, umiejętności obsługi kompu-

tera, dwuletniego doświadczenie w branży gastronomicznej, zrealizowania kursu księgowości, posiadanie prawa jazdy, itp.

„Kompetencje miękkie” są natomiast umiejętnościami psychospołecznymi, określającymi kompetencje osobiste i społeczne¹, zwykle niebędące bezpośrednim rezultatem nauczania formalnego. Zbiór tych kompetencji nie jest zbiorem zamkniętym, a socjologzy i badacze rynku pracy wyróżniają coraz to nowsze kompetencje miękkie. Najczęściej wymienianymi są jednak: asertywność, autoprezentacja, dążenie do rezultatów, dynamizm działania, etyka i wartości, gotowość do uczenia się, komunikatywność, kontrola emocjonalna, kreatywność, kultura osobista, łatwość nawiązywania kontaktów, negocjowanie, zarządzanie czasem, elastyczność, inicjatywa, pewność siebie, prowadzenie prezentacji, przywództwo, radzenie sobie ze stresem i problemami, samodzielność, aktywne słuchanie, współpraca w zespole, wywieranie wpływu oraz wytrwałość².

Miękkie kompetencje często bywają traktowane bezrefleksyjnie przez młodych ludzi, którzy swobodnie spisują je w życiorysach i listach motywacyjnych, twierdząc, iż wymienione powyżej cechy są po prostu pożądane na rynku pracy. Jak wykazały badania przeprowadzone na grupie pracodawców, większość z nich przyznała, że „kompetencje miękkie są wymogiem koniecznym nie tyle do otrzymania pracy, ale do jej właściwego wykonywania i możliwości jej zachowania. W przypadku braku kompetencji miękkich wyrażali gotowość zastąpienia pracownika takim, który będzie je posiadał i potrafił skutecznie je uruchomić przy realizacji zadań zawodowych”³. Badania te wy-

1 Kwiecińska-Zdrenka M., *Raport z badania – Zapotrzebowanie pracodawców na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych*, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2013.

2 <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education/>, strona internetowa School of Educators, dostęp: 02.08.2014.

3 Kwiecińska-Zdrenka M., *op. cit.*, por.: *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013r.*, red. Górniak J., Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

rażnie pokazały zapotrzebowanie na pracowników posiadających określone kompetencje miękkie, jednak muszą oni rzeczywiście wykorzystywać te kompetencje podczas wykonywania przydzielonych zadań. Bardzo łatwo można bowiem stwierdzić, które kompetencje wpisane były tylko dla uatrakcyjnienia aplikacji, a którymi dysponuje dana jednostka.

Na przestrzeni kilku ostatnich lat pojawiło się wiele firm i instytucji, które oferują kursy kształtujące kompetencje miękkie. Przede wszystkim są to szkolenia z zakresu autoprezentacji, sztuki negocjacji, radzenia sobie ze stresem oraz komunikatywności, ale niektóre zapewniają możliwość rozwinięcia całości „pakietu” kompetencji miękkich. Portale o tematyce biznesowej oraz redakcje udzielające wskazówek przyszłym pracownikom publikują nawet rankingi najbardziej pożądaných kompetencji miękkich, na przykład „Top 10 Soft Skills For Job Hunters”⁴ lub „The 20 Skills You Need To Succeed At Work”⁵. Należy pamiętać, że listy najważniejszych kompetencji w poszczególnych branżach są mocno zróżnicowane, choć pracodawcy dziesięciu różnych branż zawsze wskazywali na uczciwość/etyczność⁶. Przewiduje się, że za pięć lat najważniejszymi spośród kompetencji miękkich będą: innowacyjność, inicjatywa, uczenie się oraz uczciwość⁷.

Unia Europejska kładzie duży nacisk na propagowanie samorozwoju i uczenia się przez całe życie.. W zaleceniu Parlamentu Europejskiego z 18 grudnia 2006 roku wyróżnionych zostało osiem „kompetencji kluczowych”, które stanowią „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, (...)

4 <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/top-10-soft-skills-for-job-hunters/>, strona internetowa Aol Jobs, dostęp: 02.08.2014.

5 <http://www.forbes.com/sites/jacquelynsmith/2013/11/15/the-20-people-skills-you-need-to-succeed-at-work/>, strona internetowa Forbes, dostęp: 02.08.2014. =

6 Prokopowicz P., Żmuda G., *Branżowy bilans kompetencji – oczekiwania pracodawców i efekty kształcenia szkół wyższych na przykładzie Krakowa*, w: *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013r.*, red. Górniak J., Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

7 *Ibidem*.

niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia”⁸. Do kompetencji kluczowych zalicza się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętności uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna⁹. Analizując wymienione kompetencje kluczowe oraz ich rozwinięcie w dokumencie ramowym, można zauważyć, że w znacznym stopniu pokrywają się z najczęściej wymienianymi kompetencjami miękkimi. Oznacza to, iż kompetencjom miękkim nadano formalny status, co więcej, wszystkim państwom członkowskim UE zaproponowano włączenie tych kompetencji do ich strategii i infrastruktury edukacyjnej.

Młodzi ludzie, którzy dopiero wkraczają na rynek pracy, muszą zdawać sobie sprawę z konieczności posiadania pożądaných kompetencji miękkich i gotowości przyswajania nowych w przyszłości. Podkreśla się, iż „wzrasta znaczenie takich narzędzi, które (...) dają szansę na relatywnie szybkie i skuteczne niwelowanie luk kompetencyjnych. Bez wątplenia do takich narzędzi należy zaliczyć przede wszystkim różne formy uczenia się przez całe życie, przybierające kształt uczenia się formalnego, jak i poza-formalnego, a także nieformalnego”¹⁰. Miękkie kompetencje można rozwijać zatem podczas różnych aktywności, jednak wolontariat w organizacji pozarządowej wydaje się być najbardziej atrakcyjną formą nauki poza-formalnej dla młodych osób. Na atrakcyjność organizacji składa się nie tylko oferowany przez nie program, ale także możliwość stosunkowo łatwego przyłączenia się do zespołu. Większość organizacji znajduje się

8 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

9 *Ibidem*.

10 Jelonek M., Szucka A., Worek B., *Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce: główne wyzwania*, w: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

w miastach akademickich i często rekrutuje spośród uczniów i studentów. Nauka poza-formalna daje zatem młodzieży możliwość aktywnego wypełnienia czasu, zdominowanego przede wszystkim przez edukację formalną lub pracę.

W zależności od profilu działalności danej organizacji i stopnia zaangażowania wolontariusza wykształca się lub zostaje nabyty szereg kompetencji miękkich. Na podstawie ankiety wewnętrznej przeprowadzonej wśród członków Stowarzyszenia Europe4Youth wynika można stwierdzić, iż wszyscy członkowie wykształcili w sobie kompetencje miękkie¹¹. Najwięcej osób wskazywało: komunikatywność, łatwość nawiązywania kontaktów, współpracę w zespole, kreatywność i gotowość do uczenia się.

Na podstawie projektów realizowanych przez Stowarzyszenie Europe4Youth, stanowiących przykład nauki poza-formalnej możliwe jest dokonanie analizy potencjalnych kompetencji miękkich oraz kompetencji kluczowych, które mogą nabyć i wykształcić osoby zaangażowane w dany projekt. Przykładami są:

- uczestnictwo w międzynarodowych wymianach/spotkaniach młodzieżowych. Uczestnicy takich spotkań mają szansę rozwinięcia umiejętności komunikacji w języku obcym, zrozumienia różnic kulturowych i obyczajów panujących w danych społecznościach, a dzięki przebywaniu w grupie zdobycia zdolności współpracy w zespole, kontroli emocji i podniesienia poziomu kultury osobistej;
- organizacja międzynarodowych wymian/spotkań młodzieżowych. Organizatorzy tych spotkań podnoszą swoje umiejętności w zakresie kreatywności, przywództwa, współpracy w zespole, zarządzania czasem, radzenia sobie ze stresem, podejmowania

11 Na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród członków krakowskiego Stowarzyszenia Europe4Youth w czerwcu 2014 roku.

inicjatywy, przedstawiania i wymiany informacji oraz szereg kompetencji organizacyjnych;

- organizacja projektów lokalnych w celu budowania społeczeństwa obywatelskiego. Osoby aktywnie zaangażowane w tego typu projekty rozwijają wymienione powyżej kompetencje, a także uczą się mediacji z przedstawicielami życia publicznego, perswazji, przekonywania do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, a także rozumienia różnych punktów widzenia.

Podane przykłady nie wyczerpują całej listy działań podejmowanych przez stowarzyszenie, a tym samym szeregu kompetencji możliwych do pozyskania i rozwinięcia. Osoby aktywnie angażujące się w życie podobnych organizacji mają szansę wykształcenia całego „pakietu” kompetencji miękkich. Zależy to jedynie od chęci danej osoby, od stopnia podejmowania zadań i determinacji.

Obecnie istnieje wiele możliwości i dróg, dzięki którym młodzi ludzie mogą budować swoje kompetencje miękkie. Mimo że niektórzy pracodawcy nie zdają sobie sprawy z tego, jakie korzyści może przynieść edukacja poza-formalna, młodzi ludzie powinni rozwijać się nie tylko poprzez edukację formalną. W perspektywie najbliższych lat należy nadać odpowiednią rangę kształceniu poza-formalnemu i nieformalnemu¹², a także stworzyć system weryfikacji i certyfikacji kompetencji miękkich. Z pewnością takie działania pozwolą na większe zaangażowanie młodzieży w działalność społeczną, a przez to wykształcenie pożądanых kompetencji miękkich.

12 Jelonek M., Szucka A., Worek B., *op. cit.*

Bibliografia:

Kwiecińska-Zdrenka M., Raport z badania – Zapotrzebowanie pracodawców na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych, Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2013.

Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013r., red. Górniak J., Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

MARTA MAŁOTA

Absolwentka stosunków międzynarodowych i roszoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jedna z założycieli Stowarzyszenia Europe4Youth. Swoją przygodę z nauką poza-formalną rozpoczęła w 2009 roku do udziału w wymianie. Od tego czasu nie wyobraża sobie życia bez projektów międzynarodowych. Oprócz zainteresowań związanych z nauką poza-formalną i projektami międzynarodowymi pasjonuje się literaturą (zwłaszcza rosyjską) i historią.

**YOUTPASS JAKO
NARZĘDZIE
ROZPOZNAWANIA
EFEKTÓW
EDUKACJI
POZA-FORMALNEJ**

YOUTPASS JAKO NARZĘDZIE ROZPOZNAWANIA EFEKTÓW EDUKACJI POZA- FORMALNEJ

Poprzez Youthpass Komisja Europejska gwarantuje, że uczestnictwo w programie zostanie uznane za doświadczenie edukacyjne oraz za okres kształcenia nieformalnego i poza-formalnego¹. Certyfikat ten przedstawia i poświadcza umiejętności oraz rezultaty osiągnięte w procesie uczenia się poza-formalnego i nieformalnego w trakcie projektu² -w taki oto sposób przedstawione zostało w *Przewodniku po programie „Młodzież w działaniu”*, czym jest certyfikat Youthpass. Jak wynika z przytoczonych słów, w zamyśle jest to sposób przedstawienia i potwierdzenia umiejętności zdobytych dzięki uczestnictwu w projektach realizowanych w ramach programu „Młodzież w działaniu”.

Youthpass a Strategia Lizbońska. Przyczyny stworzenia certyfikatu

W 2000 roku Rada Europejska na posiedzeniu w Lizbonie przyjęła plan rozwoju na najbliższe 10 lat³. Zgodnie ze Strategią

1 *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”*. Wersja obowiązująca od 1 stycznia 2013., s. 9, http://www.mlodziex.org.pl/sites/mlodziex.org.pl/files/publication/2172/przewodnik_po_programie_2013_vf.pdf, dostęp: 1.09.2014.

2 *Ibidem*.

3 Schild H.J., von Hebel M., *Milestones for formal and social recognition of non-formal and informal learning in youth work*, „Coyote”, nr 11/2006, s. 8, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667861/coyote11.pdf/6b82b357-89e9-4fa7-82f3-586acc163e61>, dostęp:

Lizbońską Unią Europejską do 2010 roku powinna stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy”⁴. Postanowienie to nie pozostało bez wpływu również na politykę młodzieżową, przede wszystkim poprzez podjęcie dyskusji na temat uznawalności i rozpoznawalności nauki formalnej, ale także poza-formalnej i nieformalnej. Podjęto kroki dążące do stworzenia formuły, która pozwoliłaby uznawać i rozpoznawać nie tylko efekty nauki w szkołach i na uniwersytetach, lecz również wiedzę i umiejętności zdobywane poza środowiskiem szkolnym i akademickim.

Pierwszym z podjętych kroków było stworzenie, w 2004 roku, EuroPass będącego instrumentem służącym do sklasyfikowania kwalifikacji i kompetencji. Jego głównym celem jest zwiększenie mobilności oraz, oczywiście, uznanie efektów uczenia się przez całe życie. Na podstawie decyzji Komisji Europejskiej w skład EuroPass weszło pięć istniejących do tej pory dokumentów: EuroPass CV, suplement do dyplomu uczelni wyższych, suplement do certyfikatów w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, Portfoli Językowe oraz EuroPass Mobilność⁵.

W listopadzie 2005 roku Komisja Europejska zaproponowała przyjęcie ośmiu kompetencji kluczowych, będących podstawą dla klasyfikowania kompetencji zdobywanych w procesie uczenia się przez całe życie⁶. Kompetencje te zostaną później implementowane do certyfikatu Youthpass. Zanim jednak zdecydowano o powstaniu tego certyfikatu konieczne było zebranie opinii i zaleceń, które pomogłyby w jego stworzeniu. W tym celu powołano grupy robocze, mające kontynuować proces ewaluacji Programu „Młodzież” działającego w latach 2000 - 2006. Zadaniem tych grup było poszukiwanie efektywnego sposobu na zapewnienie wdrożenia 52 zaleceń będących rezultatem dotych-

10.09.2014.

4 *Ibidem*, s. 8.

5 *Ibidem*, s. 8-11.

6 *Ibidem*.

czasowych ewaluacji Programu⁷. Zgodnie z zaleceniem nr 11 należało wprowadzić certyfikat opisujący kompetencje zdobyte przez młodzież i pracowników młodzieżowych uczestniczących w projektach i przy pomocy nauki poza-formalnej⁸. Zauważono, że rezultaty takiej nauki nie są w żaden sposób rozpoznawalne ani, co za tym idzie, uznawalne. Zaproponowano zatem stworzenie certyfikatu, który nie tylko poświadczałby udział w danym projekcie, ale także opisywał, czego dany uczestnik nauczył się w czasie projektu. Skutkiem dyskusji w grupach roboczych była decyzja Komisji Europejskiej o stworzeniu certyfikatu Youthpass, dostępnego dla uczestników wprowadzanego właśnie Programu „Młodzież w działaniu”, będącego następcą Programu „Młodzież”⁹.

Czym zatem jest Youthpass?

Youthpass to certyfikat mający zapewnić rozpoznawalność i uznawalność efektów edukacji poza-formalnej. Jest to również oficjalnie potwierdzenie udziału w danym projekcie w ramach Programu „Młodzież w działaniu”. Co bardzo ważne, jest to indywidualny opis podjętych działań i efektów uczenia się. Każdy uczestnik tworzy swój własny certyfikat – przecież każdy uczy się w inny sposób i inne efekty uczenia może osiągać. Jednak, co dla głównego celu certyfikatu najważniejsze, jest to także objaśnienie aktywności podejmowanych w ramach Programu „Młodzież w działaniu” takie, które jest zrozumiałe dla osób spoza środowiska zajmującego się tego typu projektami. Takie zrozumienie jest podstawą dla budowania społecznej i instytucjonalnej rozpoznawalności efektów edukacji poza-formalnej¹⁰. Dlatego też nie należy traktować certyfikatu jako narzędzia tylko dla młodzieży i pracowników młodzieżowych. Grupa interesariuszy, którą program obejmuje swym zasięgiem, jest znacz-

7 *Ibidem.*

8 *Ibidem.*

9 *Ibidem.*

10 von Hebel M., Kloosterman P., Markovic D., *Youth Pass Guide*, SALTO, Bonn 2009 s. 5, <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-64/Youthpass%20Guide%202018-10-2011.pdf>, dostęp: 10.09.2014.]

nie szersza, a wymienić wśród nich można, oprócz uczestników projektów i pracowników młodzieżowych także¹¹: organizacje zaangażowane w realizację projektu, organizacje pracujące na rzecz młodzieży, Agencje Narodowe Programu „Młodzież w działaniu”, władze lokalne, rządy narodowe, Komisję Europejską, potencjalnych pracodawców oraz instytucje¹².

Youthpass nie jest jednak w żaden sposób substytutem certyfikatów kwalifikacji zdobywanych podczas edukacji formalnej – jest tylko ich uzupełnieniem. Nie można również traktować go jako formalnego poświadczenia opisanych w nim kwalifikacji¹³. Jako że każdy z uczestników samodzielnie określa, jakie kompetencje zdobył w czasie projektu i na podstawie auto-ewaluacji tworzy swój certyfikat, nie może to być traktowane jako podstawa do uznania, że dane kompetencje są naprawdę w posiadaniu uczestnika. Jest to, w mojej opinii, jedna z największych przeszkód na drodze do powszechnego uznania dla certyfikatu Youthpass. Oprócz tak często wspominatej rozpoznawalności i uznawalności edukacji poza-formalnej Youthpass ma także wspierać rozpoznawanie pracy młodzieżowej i na rzecz młodzieży oraz prowadzić do zwiększenia zatrudnienia wśród młodzieży i osób pracujących z młodzieżą¹⁴.

Certyfikat składa się z dwóch części. W skład pierwszej wchodzi dane osobowe uczestnika projektu a także opis odpowiedniej akcji Programu „Młodzież w działaniu” oraz najważniejsze informacje dotyczące zrealizowanego projektu i działań podejmowanych przez jego uczestników. Druga część to indywidualny opis osiągnięć uczestnika sporządzany na bazie kompetencji kluczowych. Wypełniając tę część uczestnik sam musi zanalizować, jakie kompetencje zdobył, czego się nauczył i co się w nim zmieniło dzięki projektowi¹⁵.

11 *Ibidem*, s. 25.

12 *Ibidem*.

13 *Ibidem*, s. 5.

14 *Ibidem*, s. 25.

15 Malinowska M., Kornacka E., *YouthPass na skrótach. Rozpowszechnianie rezultatów*

Kompetencje kluczowe

Najważniejszą częścią certyfikatu jest opis zdobytych przez uczestnika kompetencji. Bazuje on na ośmiu kompetencjach kluczowych wprowadzonych przez Komisję Europejską w 2005 roku w celu sklasyfikowania efektów uczenia się przez całe życie. Wśród kompetencji kluczowych wymienia się¹⁶:

- Komunikację w języku ojczystym – ogólna sprawność posługiwania się językiem ojczystym, ale także znajomość literatury i kontekstów oraz umiejętność prowadzenia dyskusji, wyrażania własnych opinii i interpretacja odbieranych treści.
- Komunikację w językach obcych – sprawność posługiwania się językiem oraz umiejętność odpowiedniego dopasowywania używania języka do kontekstu społecznego.
- Kompetencje w zakresie nauk ścisłych, matematyki i techniki – umiejętność stosowania podstawowych działań matematycznych w codziennym życiu oraz umiejętność analitycznego i logicznego myślenia, odnajdywania związków przyczynowo- skutkowych, zdolność krytycznej oceny oraz znajomość podstawowych procesów zachodzących w przyrodzie.
- Kompetencje w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych – umiejętność wykorzystywania osiągnięć technologii zarówno do komunikacji, jak i odnajdywania i gromadzenia informacji.
- Umiejętność uczenia się – zdolność do planowania i organizowania procesu uczenia się zarówno indywidualnego, jak i grupowego oraz umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy i kwalifikacji w codziennym życiu.

uczenia się., FRSE, Warszawa 2011, s. 5.

16 *Ibidem*, s. 12-21.

- Kompetencje społeczne i obywatelskie – znajomość podstawowych zasad demokracji oraz najważniejszych wydarzeń historycznych i zachodzących w bieżącej polityce, ale także rozumienie zachowań akceptowalnych w społeczeństwie i zdolności do budowania zaufania społecznego. Jest to także zdolność do skutecznego kontaktowania się z organami administracji publicznej oraz umiejętność korzystania z możliwości, jakie daje Unia Europejska oraz inne organizacje.
- Inicjatywność i przedsiębiorczość – umiejętność planowania, organizowania, analizowania oraz kreatywność w podejmowanych działaniach i branie odpowiedzialności za nie.
- Świadomość i ekspresja kulturalna – znajomość podstawowych dzieł kultury i jej osiągnięć, ale przede wszystkim świadomość istnienia różnych kultur i poszanowanie dla ich dorobku¹⁷.

Uczestnik sam dokonuje analizy, które kompetencje posiada i jak rozwinął je w czasie projektu. Oczywiście kompetencje kluczowe mogą posłużyć także do celów niezwiązanych z tworzeniem certyfikatu – są bardzo dobrym narzędziem do podsumowania posiadanych umiejętności także na potrzeby własne czy przyszłych pracodawców.

Skuteczność

Pomimo że od wprowadzenia certyfikatu minęło już siedem lat to niestety nie przyniósł on znaczących zmian, jeśli chodzi o rozpoznawalność i uznanie dla efektów edukacji poza-formalnej. Jest znany w środowisku osób zajmujących się projektami młodzieżowymi, lecz nie zyskał szerszego rozgłosu wśród pozostałych grup interesariuszy, zwłaszcza wśród potencjalnych pracodawców i instytucji edukacyjnych. Youthpass w swym założeniu wydaje się być dobrym pomysłem na zwiększenie roz-

¹⁷ *Ibidem.*

poznawalności efektów edukacji poza-formalnej, jednak, aby skutecznie działał, konieczne jest jego udoskonalenie a także przeprowadzenie szeroko zakrojonej akcji informacyjnej.

Bibliografia:

Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”. Wersja obowiązująca od 1 stycznia 2013. http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/2172/przewodnik_po_programie_2013_vf.pdf.

Schild H.J., von Hebel M., *Milestones for formal and social recognition of non-formal and informal learning in youth work*, “Coyote”, nr 11/2006, <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667861/coyote11.pdf/6b82b357-89e9-4fa7-82f3-586acc163e61>.

von Hebel M., Kloosterman P., Markovic D., *Youth Pass Guide*, SALTO, Bonn 2009, <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-64/Youthpass%20Guide%2018-10-2011.pdf>.

Malinowska M., Kornacka E., *YouthPass na skróty. Rozpowszechnianie rezultatów uczenia się*, FRSE, Warszawa 2011.

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 2009¹. 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)]².



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”³. 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”⁴. 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”⁵. 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”⁶. 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. Eckstein⁷, 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 Rogers⁸ 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 Clarijsem⁹, 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.

nia¹⁰. 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, pracę 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”¹¹. 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”¹².

Zadania włączania elementów edukacji nieformalnej do formalnej podjęli się twórcy uniwersyteckiej klasy kompetencji międzykulturowych¹³. Inauguracja pierwszego roku szkolno-akademickiego klasy odbyła się w 2011 roku. Klasa została utworzona przez Instytutu Europeistyki UJ oraz VIII LO w Krakowie. Nadzrędnym 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 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).

IWONA JAMRO

Nauczyciel edukacji elementarnej i pedagog, dyrektor Zespołu Szkół w Zagórzach. Od wielu lat zajmuje się wdrażaniem nowoczesnych metod i technik nauczania w edukacji elementarnej. Posiada dwudziestopięcioletnie doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną.

**ELEMENTY
PEDAGOGIKI
PRZEŻYĆ
W PEDAGOGICE
IGNACJAŃSKIEJ**

ELEMENTY PEDAGOGIKI PRZEŻYĆ W PEDAGOGICE IGNACJAŃSKIEJ

Pedagogika przeżyć jest innym określeniem pedagogiki eksperymentalnej czy też pedagogiki alternatywnej a więc takiej, która jest odmienna od standardowego, powszechnie obowiązującego systemu kształcenia. Pedagogika przeżyć wzbudza wśród polskich nauczycieli i pedagogów pewne zdziwienie. Wynika ono z braku głębszej refleksji naukowej nad tą subdyscypliną pedagogiki w Polsce. W krajach, takich jak Kanada, USA, Wielka Brytania czy też Holandia, odpowiedź na pytanie, czym jest i na czym polega pedagogika przeżyć udzielana jest już od przeszło sześćdziesięciu lat. Rozkwit tego kierunku pedagogiki nastąpił po zakończeniu II Wojny Światowej. W samych tylko Stanach Zjednoczonych funkcjonują osiemdziesiąt cztery prężnie działające ośrodki akademickie, których głównym zajęciem jest zgłębianie i rozwój *adventure based learning*¹.

Za ojca tej orientacji pedagogicznej uchodzi Kurt Hahn. Pedagogika przeżyć to jedna z propozycji nazewniczych pedagogiki eksperymentalnej określanej na gruncie nauki niemieckiej mianem *Erlebnispädagogik* czy też *Soziale Trainings* z kolei w obszarze anglojęzycznym występującej pod nazwą: *Experiential Education and Adventure-Based Learning*. Pedagogika przeżyć zrodziła się jako uzupełnienie tradycyjnej pedagogiki stosowanej w zorganizowanych instytucjach edukacyjnych. Jej entuzjaści nigdy nie rościli pretensji, by zastąpić funkcjonujące systemy

1 T. Fischer, J. Ziegenspeck, *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens: Erfahrungslernen*, Klinkhardt Bad Heilbrunn 2008, s. 7

edukacyjne. Świadomi wad i słabości nauczania opartego zazwyczaj na metodach pamięciowych proponowali metody, które, ich zdaniem, mogły uczynić proces kształcenia atrakcyjniejszym.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie elementów wspólnych pedagogiki Ignacjańskiej oraz pedagogiki przeżyć. Pedagogika Ignacjańska została zapoczątkowana w XVI wieku. Ma więc bardzo długą tradycję i jest pierwotna w stosunku do pedagogiki przeżyć, której rozwój, jak wspomniano, przypada na drugą połowę poprzedniego wieku. Pomimo tego iż wskazane szkoły czy też orientacje pedagogiczne rozwijały się niezależnie od siebie wykazują wiele cech wspólnych.

Pedagogika przeżyć nie ma jednej uznanej definicji określającej pryncypialnie, czym dokładnie jest. W Polsce utożsamiana jest najczęściej z tzw. Metodą Harcerską. Wynika to z faktu, iż znaczna część zajęć proponowanych w ramach pedagogiki przeżyć odbywa się na świeżym powietrzu i zawiera kontakt z naturą (spływy kajakowe, wspinaczka, rajdy).

Rezygnując z próby przedstawienia spójnej definicji, prezentowane są cele, jakie stawia przed sobą pedagogika przeżyć. Ich poznanie pozwoli lepiej zrozumieć istotę omawianej problematyki.

Pedagogika przeżyć służy:

- podnoszeniu sprawności rozwiązywania konfliktów,
- rozwijaniu umiejętności samokształcenia i samokontroli,
- wyzwaniu kreatywności,
- kształceniu zdolności przywódczych i przewodzenia,
- głębszemu poznaniu własnych mocnych i słabych stron,
- lepszemu określeniu własnej pozycji w grupie,
- rozwijaniu umiejętności współpracy, ale też rywalizacji,
- usprawnianiu zdolności poznawczych²,

a także:

- rozwojowi kompetencji społecznych i empatii,
- pozytywnego podejścia i optymizmu,
- podnoszeniu automotywacji,
- zabawie,
- konstruktywnej krytyce i autorefleksji³.

Przedstawiony katalog umiejętności, jakie można rozwijać dzięki wykorzystaniu pedagogiki przeżyć, nie ma charakteru zamkniętego. Pozwala uznać, że maksymą przewodnią pedagogiki przeżyć jest nauka poprzez doświadczenie. Z kolei głównym wyzwaniem, jakie stawia sobie pedagogika przeżyć jest wzmocnienie indywidualnej świadomości, głębsze poznanie własnej osoby, odkrycie podzielanych wartości, posiadanych talentów w toku nauki poprzez doświadczenie i eksperyment.

Właściwe zastosowanie metod z katalogu pedagogiki przeżyć wymaga przestrzegania kilku nadrzędnych zasad, które mają charakter uniwersalny i odnoszą się do wszystkich znanych metod pedagogiki eksperymentalnej:

- kompleksowa orientacja na działanie - co oznacza, że w toku działań powinno być zaangażowane ciało, rozum oraz emocje (*Körper, seele, geist*),
- nauka powinna się odbywać w warunkach zbliżonych do tych, które spotyka się w toku zwyczajnych codziennych doświadczeń,
- zadania powinny mieć charakter grupowy - współpraca w grupie jest kluczem do rozwiązania zadań,

Berlin – Heidelberg 2010, s. 210.

3 Münster A., *Einführung in die Erlebnispädagogik*, Unrast-Verlag, Hessen 2009, s. 5.

- przygotowane zadanie musi stanowić wyzwanie, którego rozwiązanie wymaga podjęcia kreatywnych działań. Każde działanie składa się z trzech faz: refleksji nad możliwymi rozwiązaniami, realizacji działania oraz oceny,
- każde zadanie winno cechować się różnorodnością możliwych rozwiązań. Oznacza to, iż to samo zadanie wykonane przez różne grupy powinno prowadzić do innych rezultatów⁴.

Ślady zarysowanej powyżej orientacji pedagogicznej można znaleźć już w myśli filozoficznej Platona, Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego, Johna Deweya⁵ a także Ignacego Loyoli – założyciela Zakonu Jezuitów. Znajomość historii wychowania a także pedagogiki pozwala wysunąć dość oczywisty wniosek, że każdy czas i każda epoka wymaga innych metod i praktyk pedagogicznych.

Duchowość, cele i program zakonu Jezuitów zostały opracowane przez samego Ignacego Loyolę w Konstytucjach Towarzystwa Jezusowego. Pracę nad nimi Loyola rozpoczął w 1541 roku. Kongregację Generalną Towarzystwa Jezusowego zatwierdziła konstytucje dopiero w 1558 roku, czyli już po śmierci ich autora. Wskazania dotyczące edukacji i szkolnictwa zawarte są w IV Części Konstytucji. Z 17 rozdziałów tej części, 10 dotyczy kolegiów a 7 jest poświęconych uniwersytetom.

System szkolny jezuitów rozwijał się i rozprzestrzeniał przez około dwieście lat. Bujny rozwój szkolnictwa jezuickiego został niespodziewanie zatrzymany w 1773 roku. Wtedy to papież Klemensa XIV rozwiązał Towarzystwo. Jezuici zostali zmuszeni do opuszczenia około ośmiuset kolegiów, uniwersytetów, burs

4 Raithel J., Dollinger B., Hörmann G., *Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker – Fachrichtungen*, VS Verlag, Wiesbaden 2009, s. 217.

5 Blazek M., *Erlebnispädagogik heute*, Julius Maximilians Universität Würzburg, Würzburg 2005, s. 2.

i seminariów na całym świecie, w których kształciło się prawie dwieście tysięcy uczniów. Jednym aktem zostało pogrzebane dwuwiekowe dzieło wychowawcze.

Towarzystwo Jezusowe zostało wznowione w 1814 roku przez papieża Piusa VII. Od tego momentu rozpoczął się powolny proces odbudowy prowadzonych przez zakon placówek szkolnych oraz uniwersytetów. W końcu XIX wieku jezuita prowadzili 209 uniwersytetów i 1700 kolegiów, których kształciło się 52 692 uczniów.

Ignacy Loyola ustanowił cztery zasady, które stanowią podstawę jezuickiej formacji duchowej. Są to:

- samoświadomość – czyli zrozumienie swoich mocnych i słabych stron wartości oraz światopoglądu,
- pomysłowość – czyli zdolność do niekonwencjonalnego działania w nietypowych sytuacjach,
- heroizm – a więc dodawanie sobie i innym energii do działania poprzez rozbudzenie heroicznego ambicji,
- orientacja na grupę wymagająca zdolności przyciągania pozytywnym i pełnym miłości nastawieniem⁶.

Z wymienionych zasad założyciel Towarzystwa Jezusowego za najważniejszą uważał samoświadomość. „Przywódcy rozwijają się, poznając kim są i co cenią, uświadamiając sobie słabe punkty, które mogłyby pokrzyżować ich plany, pielęgnując nawyk nieustannej autorefleksji i uczenia się”⁷. Bez właściwie ukształtowanej i rozwiniętej samoświadomości praktycznie niemożliwe jest wykonanie pozostałych trzech zasad stanowiących podstawę jezuickiej formacji duchowej.

Samoświadomość kształtuje się najpełniej w toku rywalizacji z innymi osobami. Wymaga więc podejmowania działań w gru-

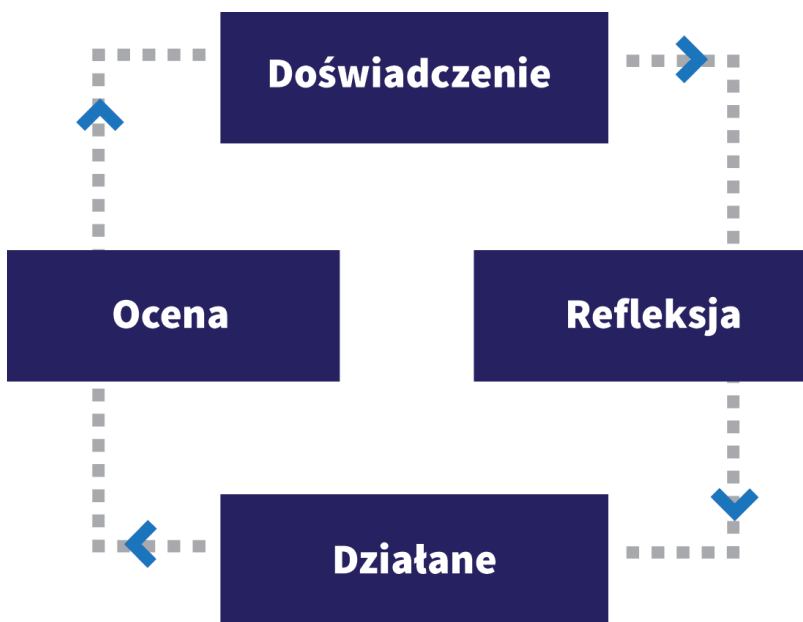
6 Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 34.

7 *Ibidem*, s.35.

pach społecznych. Orientacja na grupę jest drugim wspólnym elementem z pryncypiami pedagogiki przeżyć. Współzawodnictwo w ramach grupy eliminuje bierność poszczególnych jednostek. Pozwala odnaleźć się w sytuacjach typowych, które są rezultatem wejścia w interakcje z innymi osobami znajdującymi się w podobnej sytuacji i stającymi przed koniecznością dokonania wyboru określonych rozwiązań.

Model Ignacjański składa się z trzech elementów: refleksji, działania oraz doświadczenia.

Podkreślenie znacznie refleksji i doświadczenia w procesie uczenia się jest kolejnym elementem zbieżnym z pe-



Źródło: M. Łaguna, Szkolenia, Gdańsk 2008.

dagogiką przeżyć. Każde działanie musi być poprzedzone namysłem oraz zakończone krytyczną refleksją. Należy wyraźnie podkreślić, że refleksja stanowi centralny punkt modelu Ignacjańskiego. Poprzez nią Loyola rozumiał dokładnie to, co współcześnie określa się mianem ewaluacji. Wprowadzenie refleksji jako podstawowego elementu dynamizującego w procesie nauczania było wynikiem krytyki tradycyjnego modelu nauczania, w którym to przekaz wiedzy odbywa się *ex catedra* i ma jednostronny charakter. Tradycyjny model nauczania wymaga od uczniów głównie wysokiej sprawności pamięciowej. Uczniowie muszą zapamiętać pewne informacje. Nie oznacza to jednak wcale, iż potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę do samorozwoju, zrozumienia oraz oceny otaczającej rzeczywistości. Innymi słowy w szkołach jezuickich uznano, że doświadczenie uczenia się nie może być ograniczone do poziomu pamięciowego zdobywania wiedzy. Uczenie się winno być procesem świadomym i twórczym składającym się z form bardziej złożonych, czyli: rozumienia, zastosowywania, analizy, syntezy i oceny.

Uczenie się jest pojmowane w pedagogice Ignacjańskiej jako proces ciągły. Nauka ma bowiem odpowiadać zmieniającym się warunkom, w których przychodzi żyć ludziom. Utrzymanie zdolności reagowania na zmieniającą się rzeczywistość to największe wyzwanie, jakie staje przed pedagogiką. Samo bowiem pamięciowe opanowanie materiału bez odniesienia się do sfery *praxis* jest przykładem gromadzenia bezużytecznej wiedzy. Nie oznacza to, że wiedza erudycyjna jest zbyteczna. Podkreślany jest tylko fakt, iż nie jest wystarczająca.

W tak zarysowanym modelu w sposób znaczący wzrasta rola nauczyciela -wychowawcy, który ma być dla swoich uczniów mentorem i przewodnikiem⁸. Nauczyciel nadzo-

8 Dybowska E., *Wychowawca w Pedagogice Ignacjańskiej*, Akademia IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 276.

ruje proces indywidualnego kształcenia. Jest animatorem, który proponuje określone działania, ale ich nie narzuca. W pedagogice Ignacjańskiej nie ma miejsca na przymus zewnętrzny. Nauka podejmowana jest przez jednostkę jako efekt świadomej, samodzielnej decyzji.

Model Ignacjański ma pomóc w samorozwoju uczniowi, który:

- stopniowo uczy się rozeznawać i wybierać odpowiednie doświadczenia,
- potrafi dokonać refleksji nad zdobytym doświadczeniem,
- znajduje wewnętrzną automotywację, aby dokonywać świadomych i odpowiedzialnych wyborów.

Nauka, zdaniem Loyoli, powinna mieć charakter ciągły (permanenty). Tylko dzięki nieustannej nauce, podnoszeniu własnej sprawności intelektualnej oraz wrażliwości moralnej i dojrzałości duchowej człowiek zdolny jest świadomie żyć i uczynić swoje życie szczęśliwym. Założyciela Zakonu Jezuitów można więc także uznać za prekursorem kształcenia ustawicznego.

Uczenie się przez całe życie (lifelong learning) tak mocno akcentowane przez Loyole stanowi jeden z fundamentów polityki edukacyjnej i młodzieżowej Unii Europejskiej. Jest to kolejny przykład potwierdzający, jak bardzo wizjonerska i nowatorska była myśl pedagogiczna Ignacego Loyoli.

Znakiem szczególnym wieku XXI jest osłabienie kontaktów bezpośrednich i rozwój relacji wirtualnych. Dzieci i młodzież coraz więcej czasu spędzają przed komputerem, praktycznie nie rozstają się ze swoimi smartfonami. Nieustannie pozostają ze sobą w kontakcie korzystając z licznych aplikacji i portali społecznościach typu Facebook. Młodzież, coraz bardziej zajęta tym, co dzieje się w wirtualnym świecie, coraz trudniej jest wychowywać i nauczać stosując tradycyjne metody nauczania. Są one bowiem dla nich często zbyt nudne, niezrozumiałe a przez to coraz mniej skuteczne.

Jak podkreśla Zygmunt Bauman obecna edukacja przeżywa kryzys, ponieważ utworzona została na potrzeby innej rzeczywistości. Istniejący system kształcenia z trudem przystosowuje się do zachodzących zmian społecznych nazywanych ponowoczesnością⁹. Wyjście naprzeciw oczekiwaniom młodzieży, stworzenie systemu edukacyjnego, który będzie w stanie przeciwstawić się negatywnym trendom społecznym stanowi wyzwanie dla współczesnej pedagogiki. Edukacja współczesna musi być coraz bardziej kreatywna i aktywna¹⁰. Pedagogika Ignacjańska, której elementy na nowo zostały odkryte w pedagogice przeżyć bazującej na doświadczeniu, samopoznaniu, auto-ocenie i refleksji, może mieć w najbliższych latach coraz bardziej istotną rolę w procesie kształcenia.

9 Bauman Z., *Edukacja: wobec w brew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie. Pojęcia procesy, konteksty*, red. Dudzowska A., Czerpański-Walczak M., T. 1, *Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne*, Gdańsk 2007, s. 143.

10 Zob. Sajdak A., *Edukacja Kreatywna*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2008.

Bibliografia:

Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie. Pojęcia procesy, konteksty*, red. Dudzowska A., Czerpański-Walczak M., T. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Blazek M., *Erlebnispädagogik heute*, Julius Maximilians Universität Würzburg, Würzburg 2005. Dybowska E., *Wychowawca w Pedagogice Ignacjańskiej*, Akademia IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM Kraków 2013.

T. Fischer, J. Ziegenspeck, *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens: Erfahrungslernen*, Klinkhardt Bad Heilbrunn 2008. Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Münster A., *Einführung in die Erlebnispädagogik*, Unrast-Verlag, Hessen 2009.

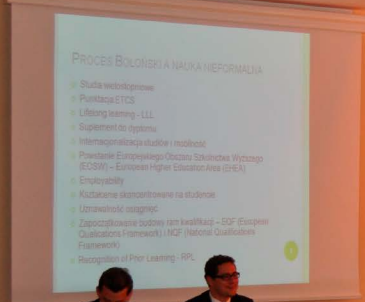
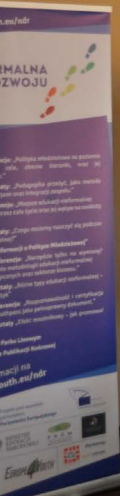
Negri Ch., *Angewandte Psychologie Für Die Personalentwicklung*, Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg 2010,

Raithel J., Dollinger B., Hörmann G., *Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen*, VS Verlag, Wiesbaden 2009.

Sajdak A., *Edukacja Kreatywna*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2008.



GALERIA



- PROCES BOLOŃSKI A NAUKA INFORMALNA
- Studia webropolowe
 - Platforma STCS
 - Lifelong learning - LLL
 - Supplement do systemu
 - Internacjonalizacja studiów i mobility
 - Powołanie Europejskiego Okręgu Szkolnictwa Wyższego (EQUIS) - European Higher Education Area (EHEA)
 - Employability
 - Kształcenie szkoleniowe na studiach
 - Umiejętności oszczędny
 - Zapoczątkowane studium ram kwalifikacji - EQF (European Qualifications Framework) / NCF (National Qualifications Framework)
 - Rozpoznajęcy of Prior Learning - RPL





Adam Kirpsza
doktorant w INPISM UJ
a.kirpsza@gmail.com



NIEFORMALNA DROGA ROZWOJU

czyli o kompetencjach zdobytych
przez edukację nieformalną

KRAKÓW, 27 marca 2014



Projekt zrealizowany
z wsparciem
Parlamentu Europejskiego



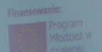
Partner honorowy
INPISM
Instytut Nauk Pedagogicznych



MINISTER
EDUKACJI
NARODOWEJ



Partner medialni:
[WWW.KRAKOW.PL](http://www.krakow.pl)



Organizator
EUROPE YOUTH



Modele polityki młodzięzowej w krajach Unii Europejskiej –
r Zbigniew Czubiński

Polityka Młodzięzowa w Polsce – Melanie Raczek

Geneza i powstanie Polskiej Rady Organizacji Młodzięzowych
Magdalena Macińska





STOWARZYSZENIE
EUROPE 4 YOUTH

Dialog
Usystematyzowany
UNIA EUROPEJSKA
Polityka Młodzieżowa
EDUKACJA
Wymiany
Międzynarodowe
PROJEKTY
MIĘDZYNARODOWE
WOLONTARIAT
SZKOLENIA I TRENINGI
KOMPETENCJI
Zarządzanie
Strategiczne

Profesjonalizacja
Pracy na
Rzecz Młodzieży
Partycypacja
Społeczna
Wymiany
Międzynarodowe
WOLONTARIAT
SZKOLENIA I TRENINGI
KOMPETENCJI
Zarządzanie
Strategiczne

Dr Zdzisław Ciesielski

Malina Raczka

Malina Raczka

















NIEFORMALNA DROGA

czyli o kompetencjach zdobytych w



Implementacja europejskiej strategii w Republice Polonii

Laureatka Europe4Youth / Fahrt

h.eu/ndr

MALNA
ZWOJU



„Polityka młodzieżowa na poziomie
cele, obecna kierunki, oraz jej

„Pedagogika przeżyć, jako metoda
ni oraz integracji zespołu.”

„Miejsce edukacji nieformalnej
z cele życie oraz jej wpływ na osobisty

„Czego możemy nauczyć się podczas
?”

„Nacjonalizm i Polityce Młodzieżowej”

„Narzędzie tylko na wymianę?
etadologii edukacji nieformalnej
ych oraz sektorze biznesu.”

„Różne typy edukacji nieformalnej -

„Rozpoznawalność i certyfikacja
es jako pełnoprawny dokument.”

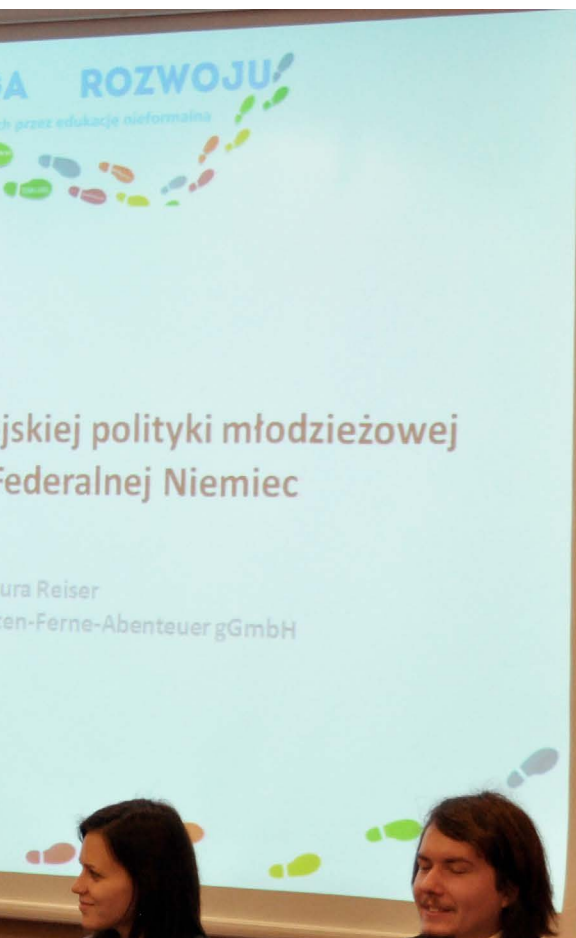
„Efekt mnożnikowy - jak promować

Linowym

racji Końcowej

na
eu/ndr





jskiej polityki młodzieżowej
Federalnej Niemiec

ura Reiser
en-Ferne-Abenteuer GmbH



ura Reiser

Piotr Waczyński





Zadania grupowe

* Dyskusja grupowa bez ról

STOWARZYSZENIE
EUROPE4YOUTH

Dotyczy
Uczymy się od siebie
UNIA EUROPEJSKA
Współpraca i wymiany
EDUKACJA
Wymiany
Międzynarodowe
HOLANTARIAT
PROJEKTY
MIĘDZYNARODOWE

Partnerstwo
Anietydowosc
Pracowniki
Dobrostan
ROZWÓJ

ROZWÓJ I TENOWOŚĆ
KOMPETENCJE
Zarządzanie
Strategiczne

facebook.com/europe4youth
twitter.com/europe4youth
www.europe4youth.eu

Spis zdjęć:

- Okładka: "E=m2" Wymiana Młodzieży, 13-24.08.2008, Ca Budrio, Włochy
- 13 Up: Konferencja „Polityka młodzieżowa na poziomie europejskim: rozwój, cele, obecne kierunki, oraz jej implementacja w Polsce.” Kraków, 6.03.2014
- 13 Down: Konferencja „Polityka młodzieżowa na poziomie europejskim: rozwój, cele, obecne kierunki, oraz jej implementacja w Polsce.” Kraków, 6.03.2014
- 21 Up: "E=m2" Wymiana Młodzieży, 13-24.08.2008, Ca Budrio, Włochy
- 21 Down: „Żywa Biblioteka: Stop Dyskryminacji!, Kraków 10.06.2012
- 22 Up: Gala Wręczenia Nagród Konkursu EDUINSPIRACJE, Warszawa, 11.2013
- 22 Down: "Identities" Wymiana Młodzieży, 1-11.09.2010, Pellestrina, Włochy
- 23 Up: Warsztaty Strategiczne Stowarzyszenia Europe4Youth, Koninki, 23-25.05.2014
- 23 Down: Eastern Partnership Youth Forum, Kowno, Litwa, 22-25.10.2013
- 170 Up: Konferencja: „Narzędzie tylko na wymianę? Praktyczne zastosowanie metodologii Edukacji Nieformalnej w placówkach pedagogicznych oraz sektorze biznesu.” Kraków, 22.05.2014
- 170 Down: Konferencja: „Miejsce Edukacji Nieformalnej w procesie uczenia się, przez całe życie oraz jej wpływ na osobisty rozwój uczestników.” Kraków, 27.03.2014
- 171 Up: Konferencja „Polityka młodzieżowa na poziomie europejskim: rozwój, cele, obecne kierunki, oraz jej implementacja w Polsce.” Kraków, 6.03.2014
- 171 Down: Konferencja: „Miejsce Edukacji Nieformalnej w procesie uczenia się, przez całe życie oraz jej wpływ na osobisty rozwój uczestników.” Kraków, 27.03.2014
- 172-173: Konferencja „Polityka młodzieżowa na poziomie europejskim: rozwój, cele, obecne kierunki, oraz jej implementacja w Polsce.” Kraków, 6.03.2014
- 174-175: Event w parku linowym w ramach projektu Nieformalna Droga Rozwoju, Kraków, 30.08.2014

- 176-177: Krakowskie Targi Organizacji Młodzieżowych, Kraków, 29 sierpnia 2014
- 178: Konferencja: „Rozpoznawalność i certyfikacja nauki nieformalnej. Youthpass jako pełnoprawny dokument.” Kraków, 12.06.2014
- 179: Event w parku linowym w ramach projektu Nieformalna Droga Rozwoju, Kraków, 30.08.2014
- 180: Konferencja: „Narzędzie tylko na wymianę? Praktyczne zastosowanie metodologii Edukacji Nieformalnej w placówkach pedagogicznych oraz sektorze biznesu.” Kraków, 22.05.2014
- 181: Warsztaty „Rozpoznawalność efektów Edukacji Pozaformalnej” Kraków, 21.03.2014
- 182: Konferencja „Polityka młodzieżowa na poziomie europejskim: rozwój, cele, obecne kierunki, oraz jej implementacja w Polsce.” Kraków, 6.03.2014
- 183 Up: Konferencja: „Narzędzie tylko na wymianę? Praktyczne zastosowanie metodologii Edukacji Nieformalnej w placówkach pedagogicznych oraz sektorze biznesu.” Kraków, 22.05.2014



Program
Młodzież
w działaniu

Projekt finansowany z programu
„Młodzież w działaniu”



Projekt pod wysokim patronatem
Parlamentu Europejskiego

Patroni honorowi:



MINISTER
EDUKACJI
NARODOWEJ



Patroni medialni:

WWW.KRAKOW.PL

Partnerzy:

[eurodesk
POLSKA](http://eurodesk.polska)



STOWARZYSZENIE Europe4Youth

Krowoderskich Zuchów 12/42
31-272 Kraków

www.europe4youth.eu

@ info@europe4youth.eu

+48 500 304 031

facebook.pl/europe4youth

twitter.pl/europe4youth