

O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji

Hanna Solarczyk-Szwec / Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl

ORCID: 0000-0003-4741-4465

Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądu głównie polskojęzycznej literatury dotyczącej konceptualizacji edukacji nieformalnej w rodzimym dyskursie andragogicznym. Z analizy źródeł zastanych wybrano treści dotyczące ewolucji edukacji nieformalnej, wskazując w ujęciu chronologicznym na punkty zwrotne w jej rozwoju. Następnie zaprezentowano wybrane teoretyczne ujęcia edukacji nieformalnej ukazujące jej rosnącą złożoność, tym samym wzbogacając jej rozumienie. Na tej podstawie sformułowano tezę o dwóch nurtach edukacji nieformalnej: instrumentalnym oraz interpretatywnym. W dalszej części artykułu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jak nauczyć uczenia się nieformalnego. W podsumowaniu wskazano na walory i wyzwania edukacji nieformalnej oraz sformułowano wnioski końcowe. Główny wniosek to stwierdzenie, że edukacja nieformalna to fenomen zmienny kulturowo, zależny od kontekstu społeczno-politycznego, ściśle związany z życiem codziennym i różnymi jego środowiskami, przebiega nieświadomie, podświadomie i świadomie; jest pluralistyczny i rozmyty, przez to sprawia i będzie sprawiać trudności konceptualizacyjne.

Słowa kluczowe: **Uczenie się, edukacja nieformalna, andragogika, edukacja dorosłych, koncepcje, paradygmaty, typologie edukacji nieformalnej, walory i wyzwania edukacji nieformalnej.**

On informal education in the Polish andragogical discourse: A review of its conceptualization

Abstract

This paper reviews mainly Polish-language literature regarding the conceptualization of informal education within the native andragogical discourse. An analysis of existing sources is conducted to select content relating to the evolution of informal education, identifying key turning points in its development over time. Various theoretical approaches to informal education are then presented, illustrating its increasing complexity and deepening our understanding. This leads to the formulation of a thesis that identifies two trends in informal education: instrumental and interpretive. The following section addresses the question of how informal learning can be taught. The conclusions summarize the findings and highlight both the benefits and challenges of informal education. The primary conclusion is that informal education is a culturally variable phenomenon, influenced by socio-political contexts and closely tied to everyday life in its various settings. It occurs at unconscious, subconscious, and conscious levels, and its pluralistic and ambiguous nature makes it conceptually challenging now and in the future.

Keywords: **Learning/ informal education, andragogy, adult education, concepts, paradigms, informal education typologies, benefits and challenges of informal learning.**

1. WPROWADZENIE

Edukacja nieformalna towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Jest naturalną aktywnością człowieka, która zapewniała schronienie, wyżywienie, postęp w różnych dziedzinach życia. Jak stwierdza m.in. P. Jarvis: „Gdyby nie było uczenia się, nie byłoby życia” (2006, s. 210). Z czasem stawała się aktywnością coraz bardziej świadomą, co wpłynęło na rozwój edukacji formalnej i pozaformalnej z rozmytymi granicami między nimi i edukacją nieformalną. Przez swój charakter przysparza edukacja nieformalna nieustannych trudności definicyjnych, co wynika z także z różnorodności kontekstów uczenia się (np. życie rodzinne, praca zawodowa, aktywność społeczna, czas wolny). Opisywane procesy można przyrównać do osmozy i dyfuzji oraz wrzosa-wiska (Edwards, 1997, za: Muszyński, 2014, s. 83), gdzie dochodzi do plątania się i przekraczania granic różnych rodzajów nieświadomego i świadomego, intencjonalnego i nieintencjonalnego uczenia się. Na to nakłada się zmienna percepcja społeczna w toku dziejów, która eksponuje lub nie docenia różnych rodzajów uczenia się bądź po prostu nie kojarzy z uczeniem się tego, co ludzie robią, by zmieniać siebie i swoje otoczenie.

Prześledźmy zatem, jak ewoluowała edukacja nieformalna dorosłych w praktyce i teorii, wskazując w ujęciu chronologicznym na punkty zwrotne w jej rozwoju. Następnie zwrócę uwagę na wybrane teoretyczne ujęcia edukacji nieformalnej, ukazujące jej rosnącą złożoność i tym samym wzbogacające jej rozumienie. Wreszcie podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jak nauczyć uczenia nieformalnego oraz jakie są jego walory i wyzwania z nim związane. W tekście koncentruję się na dyskursie polskim na temat uczenia się nieformalnego. Odwołania do literatury obcojęzycznej pochodzą ze źródeł cytowanych w rodzimej literaturze, są zatem mocno zakorzenione w polskim dyskursie andragogicznym i wywarły na niego duży wpływ. Z racji szerokiej rozpiętości podjętej problematyki byłam zmuszona do selektywnego (subiektywnego) wyboru oraz skrótów i uproszczeń, które czytelnik może rozstrzygnąć, sięgając do wskazanych w artykule źródeł. Na wstępie zaznaczę jeszcze, że pojęcia uczenia się i edukacji traktuję jako synonimy, mimo świadomości ich pewnych – a czasami istotnych – różnic w międzynarodowym dyskursie i jego recepcji na polskim gruncie (por. Muszyński, 2014).

2. EWOLUCJA EDUKACJI NIEFORMALNEJ – PUNKTY ZWROTNE W PRAKTYCE I TEORII

O ewolucji edukacji dorosłych, w tym edukacji nieformalnej, pisali liczni badacze, m.in. Lucjan Tuross (np. 1993), Tadeusz Aleksander (np. 2013), Józef Półturzycki (np. 1994), Agnieszka Stopińska-Pajak (np. 2018), Eleonora Sapia-Drewniak (np. 2016) czy Tomasz Maliszewski (np. 2023). Na podstawie bogatej literatury, tu wskazanej w wyborze, w największym skrócie mogę stwierdzić, co następuje.

Pierwotną siłą edukacji nieformalnej było praktyczne działanie i naśladownictwo. Nieustannie ważnym impulsem rozwoju edukacji nieformalnej były wynalazki i rozwój technologii, które inspirowały, a z czasem zmuszały do uczenia się ich wykorzystania (np. nawozów w rolnictwie), obsługi różnego rodzaju urządzeń, maszyn czy wreszcie zastosowania internetu lub – wspólnie – AI. Równolegle istotną rolę odgrywał przekaz ustny, który zawierał doświadczenia, mądrości życiowe do zastosowania w aktualnym działaniu. Wraz z upływem czasu dążenia edukacyjne były włączane do działań ruchów społecznych, które wspierały emancypację różnych grup społecznych – chłopów, robotników, kobiet, mniejszości – i uczestniczyły w procesach formacyjnych ich tożsamości, m.in. obywatelskiej i narodowej (Solarczyk-Ambrozik, 2014, s. 49–58). Geneza edukacji nieformalnej w refleksji sięga starożytności, kiedy to Platon pisał o konieczności uczenia się w toku życia (Tuross, 1993). Następnie w połowie XVII wieku Jan Amos Komeński w dziele *Pampaedia* (1648) sformułował pogląd, że proces nauczania nie może ograniczyć się do nauki w szkole i przygotowania do życia dorosłego; musi mieć charakter uniwersalny i ciągły – w naturalistycznym duchu przyrównując edukację przez całe życie (nieformalną) do pór roku:

Tak przeto jak natura stale na wiosnę, w lecie, w jesieni i zimie jest czynna i pracuje, a nigdy nie odpoczywa, tak też i nasze życie może być, oczywiście pod dobrym kierownictwem, wypełnione pracą w ciągu wszystkich okresów i stopni swojej wędrówki, życie chce tego i tym się cieszy (Komeński, 1973, s. 125).

Nowym impulsem dla rozwoju teoretycznych podstaw edukacji nieformalnej była filozofia i pragmatyka uczenia się przez doświadczenie opracowana przez Johna Deweya w okresie międzywojennym. Uczenie się przez doświadczenie stało się trwałym elementem filozofii edukacji w USA i ważnym tematem naukowych eksploracji. W latach 60. XX w. Dawid Kolb opracował *Experiential Learning Model* – cykl przechodzenia od konkretnego doświadczenia przez refleksyjną obserwację, abstrakcyjną konceptualizację i aktywne eksperymentowanie do ponownego doświadczenia. Teoria ta nadal jest rozwijana, z naciskiem na procesualny charakter uczenia się na podstawie doświadczania (Kolb i Kolb, 2022). Mimo że dziś uczenie się postrzegamy jako proces bardziej złożony, to jednak teoria ta tłumaczy, np. dlaczego nie każde doświadczenie ma edukacyjny charakter.

Edukację nieformalną w polityczno-oświatowym nurcie ugruntowały działania organizacji międzynarodowych, głównie UNESCO, OECD, Unii Europejskiej. Za przełomowy okres w promocji edukacji nieformalnej w polityce oświatowej można uznać lata 90. XX w. Jak zauważa Mieczysław Malewski:

Szybkie zmiany społeczne, jakie wystąpiły w ostatnich dekadach XX w., zapoczątkowały zwrot przemysłowych zachodnich społeczeństw ku ponowoczesności i pociągnęły za sobą ważne zmiany w edukacji. W edukacji dorosłych wywołały one „cichą eksplozję” – twierdzi John Field – i uruchomiły procesy prowadzące do nowego porządku edukacyjnego (Field, 2000).

Szczególnie istotną rolę odegrały: 1) systematycznie rosnący poziom wykształcenia społeczeństw, 2) rozwój technologii cyfrowych, 3) pojawienie się „nowej epistemologii” (Malewski, 2019, s. 398).

O ile dwa pierwsze czynniki nie wymagają szerszego omówienia, to jednak warto zwrócić uwagę także na ich negatywne skutki, takie jak np. spadek wartości wykształcenia oraz rosnące ubóstwo kulturowe (np. badania przeprowadzone w Szwecji wskazują na negatywny wpływ korzystania z urządzeń mobilnych na czytelnictwo młodzieży (Sakowski, 2023)). Z kolei „nowa epistemologia” wiąże się z innym pojmowaniem wiedzy, która nie jest już bytem obiektywnym, ale konstytuuje się w interakcjach komunikacyjnych między ludźmi, sytuuje się w codzienności jako uczenie się sytuacyjne, incydentalne, przez działanie, co łączy się pod postacią edukacji nieformalnej. Jak dalej pisze Mieczysław Malewski:

Trzy zarysowane wyżej procesy nie przebiegają osobno. Przeciwnie, nakładając się na siebie, zwiększają dynamikę zachodzących zmian społecznych i sprawiają, że współczesne społeczeństwa coraz częściej określane są jako społeczeństwa wiedzy [...], w których uczenie się jest nieodłączną praktyką ludzkiej codzienności, przyjmuje postać osmozy wiedzy i wykształca nowe obszary uczenia się dorosłych. (Malewski, 2019, s. 399)

Według Gerta Biesty (2012) powyższe prowadzi do ukonstytuowania się pedagogii publicznej, w której można wyróżnić następujące dyskursy edukacji nieformalnej:

1. Aktywne obywatelstwo.
2. Kultura popularna i życie codzienne.
3. Instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczna.
4. Dominujące dyskursy społeczne.
5. Działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna (Sandlin, O'Maley i Burdick, 2011, cyt. za: Malewski, 2019, s. 399).

Na polskim gruncie warto zwrócić uwagę na wczesne prace na temat czytelnictwa i samokształcenia dorosłych (np. Spasowski, 1923; Okiński, 1935; Drozdowicz-Jurgielewiczowa, 1939; Librachowa, 1946) i późniejsze (Półturzycki, 1967; Semków 1987; Ciechanowska 2009; Frąckowiak, Gromadzka i Półturzycki, 2019). Pionierskie było rozróżnienie pomiędzy uczeniem się sztucznym i naturalnym, jakie wprowadził Kazimierz Sońnicki w 1967 r. w książce *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Uczenie się sztuczne utożsamiał ze szkołą, naturalne – z uczeniem się w działaniu i przez doświadczenie. W tamtym okresie nie zwrócono na to szczególnej uwagi, ponieważ w natarciu była pedagogika wzorowana na osiągnięciach radzieckich uczonych. Od lat 80. XX wieku rozwijane było w polskiej myśli andragogiczne podejście biograficzne w badaniach i teorii – za sprawą Olgi Czerniawskiej i zespołu we współpracy ze środowiskiem francuskich i niemieckich uczonych budujących podejście jakościowe w edukacji (np. Dubas i Czerniawska, 2002). Twórczo zagadnienia te rozwijały później współpracownicy zespołu O. Czerniawskiej, w szczególności Elżbieta Dubas (np. seria: *Biografia i badania biograficzne*, 2011–2021). Z czasem biografia, badania biograficzne i biograficzność stały się wiodącym nurtem w polskiej andragogice, co miało wpływ na rozwój dyskursu o edukacji nieformalnej (por. Solarczyk-Szwec, 2015). O paradygmatycznej zmianie w andragogice, tj. przejściu od nauczania do uczenia się Mieczysław Malewski napisał książkę (2010), wcześniej ważny artykuł: *Andragogika w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki* (2002), w których opisał mechanizmy, źródła i trudności zachodzących zmian. W dobie ponowoczesności wskazywał na drugie paradygmatyczne przejście – od uczenia się przez całe życie i oświaty dorosłych do edukacji „roztopionej” w świecie życia, które jest procesem poznawania i budowania postawy refleksyjności wobec siebie, innych ludzi i świata (Malewski, 2010, s. 208–209). Aby to zagadnienie pogłębić, przejdźmy do wybranych konceptualnych ujęć uczenia się nieformalnego.

3. KONCEPCJE UCZENIA SIĘ NIEFORMALNEGO

Peter Jarvis (2001) podzielił uczenie się na dwa podstawowe obszary: planowane (A, B, C) i nieplanowane (D, E, F), co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1 *Typy uczenia się*

Typ sytuacji	Planowane	Nieplanowane
Formalna	A – trening umiejętności w instytucjach edukacyjnych	D – uczenie się w sytuacjach formalnych, nie zawsze edukacyjnych
Pozaformalna	B – uczenie się, np. w miejscu pracy; mentoring	E – uczenie się w sytuacjach pozaformalnych, nie zawsze edukacyjnych
Nieformalna	C – samokształcenie	F – uczenie się w codzienności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Muszyński, 2014, s. 84

Za Marcinem Muszyńskim można stwierdzić, że:

Obszary nieplanowanego uczenia się (obszar D, E i F) poszerzają rozumienie tego, czym jest zjawisko uczenia się. Połączenie wszystkich obszarów (A, B, C, D, E i F) tworzy szerokie spektrum różnych aktywności, które z trudem poddają się definiowaniu. Uczenie się w tym wymiarze ma charakter całościowy, nieprzerwany i wielopłaszczyznowy – „od instytucjonalizowanych form kształcenia po uczenie się poprzez doświadczenie w różnych sytuacjach życiowych [...]” (Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 9). Może być „zespołem działań i refleksji, dzięki którym każdy staje się tym, kim jest, w różnych zakresach swojej osobowości” (Lengrand, 1995, s. 23), „takie uczenie się może dotyczyć wszystkich wymiarów życia ludzkiego, nie musi być sformalizowane, a może być również nieformalne i incydentalne, samodzielne, podejmowane z własnej woli, dla zaspokojenia odczuwalnych potrzeb” (Dubas, 1990, s. 208) (Muszyński, 2014, 85–86).

Jean Lave i Patricia Greenfield (1982) przedstawiły osiem punktów opisujących uczenie się nieformalne:

1. Występuje ono w codziennych działaniach i czynnościach jednostki.
2. Podmiot uczący się jest odpowiedzialny za pozyskiwanie wiedzy i umiejętności.
3. Uczymy się od innych osób; dobrymi nauczycielami mogą być krewni.
4. Projekt pedagogiczny i program nauczania są słabo zarysowane albo nie istnieją.
5. Cennym aspektem jest tradycja i podtrzymywanie ciągłości życia społecznego.
6. Uczenie się zachodzi przez obserwację i naśladowanie.
7. Metodą nauczania jest pokaz (demonstracja).
8. Motywowanie zachodzi poprzez umożliwianie nowicjuszom dostępu do sfery dorosłych i społeczne uczestnictwo (Greenfield i Lave, 1982, cyt. za: Illeris, 2006, s. 191–192).

Ettiene Wenger – współtwórca teorii uczenia się sytuacyjnego – tak pisze o edukacji nieformalnej: „To twór pluralistyczny i rozmyty, strukturalnie przenikający prawie wszystkie obszary funkcjonowania społeczeństwa. Treścią jest wiedza prawd społecznie wytwarzanych. Proces uczenia się jest tak naturalny, że często niezauważany, więc nie traktowany jako taki” (1991). Polska badaczka – Agata Wiza – ujmuje fenomen edukacji nieformalnej w następujący sposób: „Może być autokreacyjnym doświadczeniem osób, które w sposób refleksyjny organizują swoje doświadczenia składające się na spójną tożsamość” (2015, s. 48). Radcliffe i Coletta podkreślają synergię różnych środowisk uczenia się przez całe życie, „w którym jednostka nabywa postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, biblioteki i środków masowego przekazu” (1989, cyt. za Tabor, 2011, s. 107).

Przegląd definicji edukacji nieformalnej w ujęciu międzynarodowych organizacji w latach 1997–2008 przedstawił Krzysztof Pierścieniak (2009), np. OECD i CEDEFOP przyjmują, że „edukacja nieformalna to nieintencjonalne, nieustrukturyzowane i niezorganizowane uczenie się, przydarzające się w pracy, wypoczynku, czy w życiu rodzinnym” (2009, s. 94–95). Unia Europejska podziela powyższe rozumienie uczenia się nieformalnego. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji UE ujmuje uczenie się nieformalne „jako nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się” (Sławiński, 2013, s. 19).

To tylko wybrane z dużego zbioru ujęcia uczenia się nieformalnego/edukacji nieformalnej. Część z nich jest bliska metodologii badań jakościowych, w których kluczowe jest odkrywanie znaczeń nadawanych doświadczeniom w życiu, inne akcentują praktyczne aspekty tej edukacji.

Podobnie jak różnorodne są ujęcia i definicje, różne są też wskazywane w literaturze rodzaje uczenia się nieformalnego. Knud Illeris zwraca uwagę na przypadkowe uczenie się z codzienności (milczący wymiar uczenia się) oraz uczenie się nieformalne – bardziej intencjonalne uczenie się z codzienności (Illeris, 2006, s. 191–192). Z kolei Theodor Schulze podaje następujące rodzaje uczenia się nieformalnego:

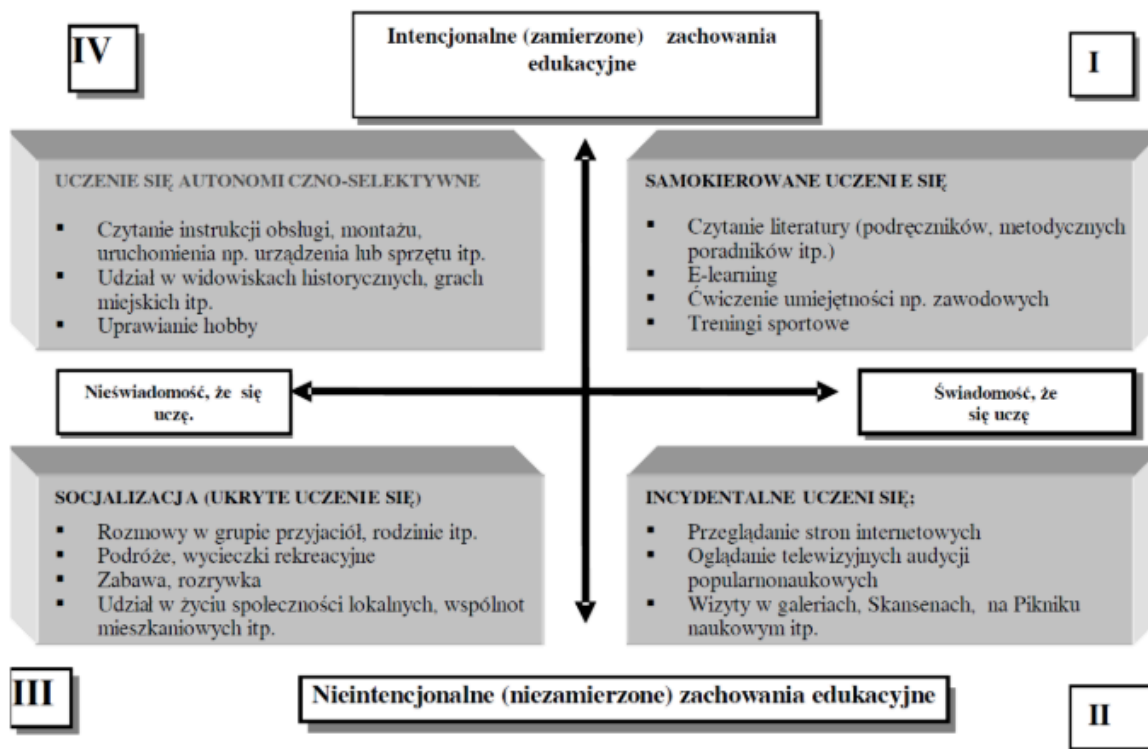
- samodzielnie organizowane** – uczenie się na podstawie doświadczenia,
- dyskontynuowane** – przy okazji,
- irytyacyjne** – w sprzecznościach, kryzysach,
- ekologiczne** – w środowisku życia,
- symbolizowane** – na podstawie opowieści,
- afektywne** – w oparciu o przeżycia,
- refleksyjne** – w oparciu o własne refleksje (za: Dubas, 1996, s. 25).

Daniel Schugurenski wyróżnia trzy rodzaje uczenia się nieformalnego:

- samokierowane uczenie się (samokształcenie):** działalność intencjonalna i świadoma,
- incydentalne uczenie się:** nieintencjonalne, świadome (po fakcie),
- socjalizacja:** nieintencjonalne, nieuświadomione (biograficzna retrospekcja) (2000, cyt. za: Pierścieniak, 2009, s. 85–86).

Krzysztof Pierścieniak (2009, 2023) po analizie różnych konceptualizacji uczenia się nieformalnego, bazując na klasyfikacji Schugurenskiego, zaproponował czwartą formę edukacji nieformalnej: uczenie się autonomiczno-selektywne, które powstało w polu wyznaczonym przez wymiary intencjonalne i nieświadome uczenie się. Kompletną klasyfikację wraz z przypisaniem do nich przykładowych zachowań dorosłych prezentuje poniższy rysunek.

Rysunek 1 Klasyfikacja zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej



Źródło: Pierścieniak, 2009, s. 87

Autorskich konceptualizacji edukacji nieformalnej polskich andragogów nie mamy wiele. Józef Kargul (2001) w kontekście edukacji całościowej wskazał na następujące obszary uczenia się nieformalnego: cielesność, rodzina, stosunki międzyludzkie, czas wolny, edukacja w pracy zawodowej. Współczesnym rozwinięciem obszarów edukacji nieformalnej są badania młodszego pokolenia andragogów, np.: bunt (Szczygieł, 2022), macierzyństwo (Pryszmont, 2020), sport (Majewska-Kafarowska, 2021), pasja, czas wolny (Litawa, 2021), obywatelstwo (Cyboran, 2018; Pietrusińska i Gromadzka, 2018).

Mojego autorstwa jest triada uczenia się nieformalnego przez całe życie: kryzys jako motyw uczenia się – doświadczenie jako treść uczenia się – refleksyjność jako kompetencja do uczenia się (2012). Z kolei Alicja Jurgiel-Aleksander sformułowała andragogiczną koncepcję doświadczenia edukacyjnego w trzech wymiarach: jako instrumentu racjonalizacji; jako naturalnie wpisanego w sposób bycia człowieka w świecie przez całe życie; jako wyraz zaangażowania dorosłego w praktyki społeczne (2013).

Moim zdaniem różne rodzaje i znaczenia edukacji nieformalnej można pomieścić w dwóch nurtach:

- instrumentalnym**, który oparty jest na standaryzacji, efektach uczenia się podporządkowanych praktyce, walidacji kompetencji zdobytych nieformalnie – w Polsce narzędziem do tego jest Zintegrowany System Kwalifikacji;
- interpretatywnym**, w którym stawia się pytania o sens i znaczenie edukacji (nieformalnej), styl życia, wolność wyboru, niezależność i emancypację. Duże znaczenie mają tu emocje; ten nurt dotyczy często rozwoju osobistego i nierzadko ma pozastystemowy charakter (np. prawo do buntu). Promuje takie wartości społeczne jak demokracja, inkluzja, wolność (por. Jurgiel-Aleksander i Rusiłowki, 2013).

W pierwszym z wymienionych nurtów mieści się też polityczno-oświatowy dyskurs o edukacji (nieformalnej) i zarządzania nią w Polsce, co szerzej omówiłam w artykule „Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej”

(Solarczyk-Szwec, 2022). Z natury rzeczy mieści się tam też praktyka edukacyjna, szczególnie rozumiana jako instrumentalne administrowanie kompetencjami przez całe życie (Jurgiel-Aleksander i Rusiłowski, 2013).

W drugim nurcie można umieścić teorie stosowane w badaniu i interpretowaniu edukacji nieformalnej w andragogice. Są to m.in.: uczenie się przez doświadczenie/ doświadczenie, uczenie się przez poszerzanie, uczenie egzystencjalne, uczenie się biograficzne, samokierowane uczenie się/ samokształcenie, nabywanie w życiu codziennym kompetencji, np. społecznych, kreatywnych; uczenie się w kontekście społecznym (społeczności lokalne, organizacje pozarządowe), całożyciowe uczenie się.

4. EDUKACJA NIEFORMALNA – JAK JEJ NAUCZYĆ?

Uczenie się nieformalne towarzyszy człowiekowi nieświadomie, podświadomie i świadomie. Na podstawie obserwacji praktyki można wyróżnić ze względu na kontekst, cele i formy poniższe rodzaje edukacji nieformalnej.

Według kontekstu, np.:

edukacja nieformalna w miejscu pracy,
edukacja nieformalna poprzez członkostwo w organizacjach społecznych,
edukacja nieformalna poprzez aktywność w społeczności lokalnej,
edukacja nieformalna w życiu rodzinnym.

Według celów, np.:

nieformalna edukacja obywatelska,
nieformalna edukacja zawodowa,
nieformalna edukacja artystyczna.

Według formy, np.:

spotkania (pracowników, rodziców, np. zebrania w szkole),
wolontariat,
protest.

Dużą rolę odgrywa uczenie się od innych w toku socjalizacji. Tu pożądane byłoby, aby środowisko (domowe, zamieszkania, rówieśnicze, szkolne, zawodowe itd.) nasycone było pozytywnymi i inspirującymi wzorcami do naśladowania. Badania wzdłużne Zbigniewa Kwiecińskiego (2002) i zespołu prowadzone w latach 1972–1998 dowodzą, że „spirala” reprodukcji edukacyjnej jest półotwarta. Jest zasadniczo drogą odtwarzania losu rodzinnego, ale ze znaczącą możliwością jego modyfikacji” (Kwieciński, 2002, s. 110).

Oczywiście dużą rolę powinien lub może odgrywać system szkolnictwa na wszystkich szczeblach, aby celowo, a nie tylko przypadkowo, podnosić świadomość wagi uczenia się w różnych kontekstach w szkole (samorząd uczniowski, zajęcia pozalekcyjne) i poza szkołą. Na bazie systematycznie i na coraz wyższym poziomie rozwijanych umiejętności uczenia się, dobrego doradztwa, coachingu i mentoringu ze strony personelu szkoły ma szansę rozwijać się otwartość na uczenie się w różnych miejscach i czasie. Badania podstaw programowych kształcenia ogólnego z 2012 r. (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017) i z lat 2017–2018 (Kopińska, Przyborowska i Solarczyk-Szwec, 2021) dowodzą jednakże, że „bardzo rzadko występują tam kompetencje związane z samooceną, samorealizacją, gotowością do zmiany oraz autonomii w działaniu [...]” (2021, s. 77), co ma w kontekście prowadzonych analiz ogromne znaczenie dla (nie)podejmowania edukacji nieformalnej.

Bardzo ważny jest też oczywiście dostęp do bogatych zasobów uczenia się, tj. bibliotek, instytucji czasu wolnego, zaplecza sportowego itd. Z kolei uznawanie osiągnięć i umiejętności zdobytych w edukacji nieformalnej może ułatwiać przechodzenie między różnymi środowiskami edukacyjnymi.

Uczenie się tego, jak uczyć się nieformalnie może przenikać też wszystkie modele/strategie kształcenia (model technologiczny, humanistyczny, krytyczny), co zależy zarówno od osób nauczających, jak i uczących się – ich poziomu świadomości w tej materii, motywacji i refleksyjności. Jednakże model dydaktyki krytycznej jest odpowiedni w szczególności dla edukacji nieformalnej. W tym modelu wiedzę rozumie się szeroko, jej istotnym źródłem jest wiedza potoczna. Celem edukacji jest ukazanie społecznych i ekonomicznych źródeł uprzedmiotowienia, lepsze, bardziej świadome bycie w świecie, zmiany świadomości w kierunku refleksyjnym i krytycznym oraz emancypacja. Doświadczenia życiowe są treścią edukacji, a dialog/dyskusja wiodącą metodą uczenia się. W modelu tym mieści się także dydaktyka biograficzna, której podstawy wypracowała na polskim gruncie Olga Czerniawska (2002).

W nieformalnej edukacji zawodowej warto zwrócić uwagę na koncepcję uczenia się wypracowaną przez Enosa i zespół (2003). Jej kluczowymi pojęciami są:

doświadczenie – wiodąca wartość,

transfer – uogólnienie i wykorzystanie zdobytej wiedzy w wielu scenariuszach,

biegłość – zdolność do umiejętnego stosowania wiedzy w określonych dziedzinach,

metapoznanie – wewnętrzne procesy, kiedy, gdzie i dlaczego stosować wiedzę i podejmować działania, samoregulacja,

klimat – współpraca, wsparcie przełożonych, wsparcie organizacyjne – czynnik wzmacniający lub osłabiający transfer (Enos, Kehrhahn i Bell, s. 369–387).

W toku badań okazało się, że 30 z 35 umiejętności menedżerskich jest zdobywanych w drodze edukacji nieformalnej, ponadto dowiedziono, że „menadżerowie uczą się głównie przez edukację nieformalną, że biegłość jest produktem nieformalnego uczenia się oraz że wiedza metapoznawcza i umiejętność samoregulacji moderują nieformalne uczenie się i proces transferu” (Enos, Kehrhahn i Bell, 2003, s. 388).

Badania te dowodzą ogromnej wartości uczenia się nieformalnego w życiu zawodowym personelu zarządzającego, ale także można na ich podstawie postawić hipotezę, że większość kompetencji miękkich (osobistych, społecznych, kreatywnych itd.) rozwija się pozasystemowo w trakcie świadomej lub nieświadomej, intencjonalnej lub nieintencjonalnej edukacji nieformalnej. Kluczowe w edukacji nieformalnej są: aktywność, zaangażowanie i refleksyjność podmiotu, a uczenie się nieformalne może prowadzić do głębszego zrozumienia i angażowania się w proces uczenia się. Urszula Tabor (2011) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżniła dwie strategie nieformalnej edukacji: mimowolnego uczenia się oraz świadomego planu „krok po kroku”.

5. PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy można wyprowadzić następujące wnioski:

1. Na temat ewolucji edukacji nieformalnej:

edukacja nieformalna towarzyszy ludziom od początku cywilizacji, refleksję teoretyczną nad edukacją nieformalną wyprzedza codzienna praktyka, ważnym impulsem rozwojowym dla edukacji nieformalnej była praktyka i teoria uczenia się przez doświadczenie, na gruncie polskim teoretyczny fundament dla edukacji nieformalnej zbudowali autorzy prac na temat czytelnictwa i samokształcenia, a następnie uczenia się biograficznego, dyskurs na temat edukacji nieformalnej zdynamizowały w latach 90. XX w. organizacje międzynarodowe (UNESCO, OECD, Unia Europejska), wprowadziły ją do polityki oświatowej, akcentując jej instrumentalny charakter, pod wpływem różnych czynników zmierzamy współcześnie (w różnych krajach w swoim tempie) do społeczeństwa wiedzy i pedagogii publicznej z licznymi dyskursami edukacji nieformalnej.

2. Na temat konceptualizacji edukacji nieformalnej:

edukacja nieformalna jest kluczowym składnikiem edukacji całościowej, to fenomen ściśle związany z życiem codziennym i jego różnymi środowiskami, przebiega nieświadomie, podświadomie i świadomie; jest pluralistyczny i rozmyty, badacze wskazują na różne rodzaje edukacji nieformalnej, dyskurs o edukacji nieformalnej w andragogice polskiej przebiega w dwóch zasadniczych nurtach: instrumentalnym oraz interpretatywnym.

3. Na temat nauczania edukacji nieformalnej:

edukacja nieformalna odgrywa szczególną rolę w rozwoju kompetencji osobistych i społecznych (miękkich) oraz kompetencji potrzebnych specjalistom i personelowi na stanowiskach kierowniczych, istnieje potrzeba uwzględnienia specyfiki różnych kontekstów uczenia się nieformalnego i dostosowania strategii edukacyjnych do konkretnych potrzeb i celów, na znaczeniu zyskuje przygotowanie do edukacji nieformalnej w systemie edukacji obowiązkowej, m.in. przez mentoring, tutoring, coaching w miejsce nauczania, duże znaczenie ma dostęp do bogatych zasobów uczenia się w społeczeństwie wiedzy, tj. bibliotek, instytucji czasu wolnego, zaplecza sportowego, uznawanie osiągnięć i umiejętności zdobytych w edukacji nieformalnej może ułatwiać przechodzenie między różnymi środowiskami edukacyjnymi. Edukacja nieformalna ma liczne walory, ale niesie też wyzwania oraz trudności realizacyjne. Niektóre z nich wskazałam w poniższej tabeli.

Tabela 2 **Walory i wyzwania edukacji nieformalnej**

Walory edukacji nieformalnej	Wyzwania edukacji nieformalnej
Indywidualizacja uczenia się	Dostępność i równość szans
Elastyczność w uczeniu się (samoorganizacja)	Finansowanie i zasoby
Doświadczenie codzienne jako podstawa uczenia się	Ocena wartości procesu i efektów uczenia się
Praktyczne zastosowanie efektów uczenia się	Uznanie i akceptacja społeczna
Aktywna rola uczestników	Rozwijanie kompetencji nauczających i ich zastosowanie w praktyce edukacyjnej
Integracja z życiem codziennym	Transfer i utrwalanie efektów uczenia się
Całozyciowy charakter uczenia się sprzyjający rozwojowi człowieka	Integracja z edukacją formalną i pozaformalną
	Teorie i strategie uczenia się nieformalnego

Źródło: opracowanie własne

Wiemy coraz więcej na temat edukacji nieformalnej, ale ciągle potrzebujemy nowej wiedzy na ten temat, aby poprzez skuteczne strategie uczenia się zmieniać siebie i świat na lepsze.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, T. (2013). *Andragogika*. Podręcznik akademicki. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Biesta, G. (2012). *The future of teacher education: Evidence, competence, or wisdom*. Research on Steiner Education, 3, 8-21.
- Ciechanowska, D. (2009). *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, 16, 150-160.
- Czerniawska, O. (2002). *Od badań biograficznych do dydaktyki*. Dydaktyka Dorosłych, 1, 25-33.
- Cyboran, B. (2018). *Podejście governance w polityce publicznej jako inspiracja dla uczenia się współdziałania dorosłych. Przykład gdańskiej polityki migracyjnej*. Rocznik Andragogiczny, 25, 127-139.
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa, I. (1939). *Upodobania czytelnicze dorosłych. Badania wśród słuchaczy szkół wieczorowych i uniwersytetów powszechnych samorządu miasta stołecznego Warszawy*. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych.
- Dubas E. (red.) (2011-2021). *Biografia i badania biograficzne* (t. 1-9). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (1990). *Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcia i kategoryzacja*. Oświata Dorosłych, 6, 23-58.
- Dubas, E., Czerniawska, O. (2002). *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. Routledge.

- Enos, M.D., Kehrhahn M.T., Bell A. (2003). *Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency*. Human Resource Development Quarterly, 14(4), 369–387.
- Frąckowiak, A. Gromadzka, M., Pólturzycki, J. (2019). *Samokształcenie w edukacji całościowej*. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Greenfield, P., Lave, J. (1982). *Cognitive aspects of informal education*. W: A. Wagner, H.W. Stevenson (eds.). *Cultural Perspectives on Child Development* (p. 181–207). Freeman and Company.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Jarvis, P. (2006). *Beyond the learning society: Globalization and the moral imperative of reflective social change*. International Journal of Lifelong Learning Education, 3, 201–211.
- Jarvis, P. (2012). *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 3(59), 127–135
- Jurriel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurriel-Aleksander, A., Jagiełło-Rusiłowski, A. (2013). *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o sens i znaczenie*. Rocznik Andragogiczny, 20, 65–73.
- Kargul, J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Kolb D.A., Kolb A.Y. (2022). *Uczenie na podstawie doświadczania. Podręcznik dla edukatorów, coachów, trenerów*. Dialogi&Zmysły.
- Komeński, J.A. (1973). *Pampaedia*. PAN Ossolineum.
- Kopińska, V., Przyborowska, B., Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2021). *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kopińska, V. Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2017). *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wydawnictwo UMK.
- Lengrand, P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji*. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Librachowa, M. (1946). *Wskazówki w samokształceniu i w samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*. Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Litawa, A. (2021). *Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne*. Rocznik Andragogiczny, 28, 115–126.
- Majewska-Kafarowska, A. (2020). *Biegam, bo lubię – o motywacjach biegaczy amatorów okiem andragoga*. Rocznik Andragogiczny, 27, 75–90.
- Malewski, M. (2019). Andragogika. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 391–404). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski, M. (2002). *Andragogika w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*. W: E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu* (s. 183–216). Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Maliszewski, T. (2023). Karta z dziejów pewnej międzynarodowej idei oświatowej. Uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie. *Rocznik Andragogiczny*, 30, 169-180.
- Matlakiewicz, A. (2012). *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*. *Edukacja Dorosłych*, 1, 127-137.
- Muszyński, M. (2014). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77-88.
- Okiński, W. (1935). *Procesy samokształceniowe*. Dom Książki Polskiej.
- Pierścieniak, K. (2009). *Nieformalna edukacja. Wokół zakresów i znaczeń*. *Rocznik Andragogiczny*, 16, 79-98.
- Pierścieniak, K. (2023). *Nieformalna edukacja. Nieostre zakresy, nieuchwytnie znaczenia*. *Rocznik Andragogiczny*, 30, 197-268.
- Pietrusińska M.J., Gromadzka, M. (2018). *Edukacja obywatelska dorosłych w Warszawie – w stronę lokalności i aktywności*. *Rocznik Andragogiczny*, 25, 115-125.
- Pótturzycki, J. (1994). *Akademicka edukacja dorosłych*. Wydawnictwo UW.
- Pótturzycki, J. (1967). *Ucz się sam. O technice samokształcenia*. Wydawnictwo Związkowe CRZZ.
- Sakowski, Ł. (2023). *Szwecja wraca do papierowych podręczników. Dlaczego?* <https://www.totylkoteoria.pl/szwecja-po-wraca-do-papierowych-podrecznikow-dlaczego>
- Pryszmont, M. (2020). *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*. Atut Oficyna Wydawnicza.
- Sapia-Drewniak, E. (2016). *Działalność oświatowa polskich towarzystw na Górnym Śląsku na przełomie XIX i XX stulecia*. *Studia Paedagogika Ignatiana*, 2, 47-63.
- Semków, J. (1987). *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sławiński, S. (red.) (2013). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2014). *Od uspołecznienia mas do upodmiotowienia jednostek od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*. W: E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk (red.). *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian* (s. 49-58). Wydawnictwo WSG.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2006). *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 2(34), 9-22.
- Solarczyk-Szwec, H. (2015). *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 119-133.
- Solarczyk-Szwec, H. (2022). *Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej*. *Rocznik Lubelski*, 2(41), 7-18.
- Solarczyk-Szwec, H. (2010). *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 1(49), 51-60.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w. Państwowy Zakład Wydawniczy*.
- Spasowski, W. (1923, wyd. 3: 1961). *Zasady samokształcenia*. Książka i Wiedza.

Stopińska, Pająk, A. (2018). *Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia*. *Edukacja Dorosłych*, 2(79), 13-25.

Tabor, U. (2011). *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach nieformalnych*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 12, 105-119.

Szczygieł, P. (2022). *Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
Turowski, L. (1993). *Andragogika ogólna*. Wydawnictwo WSRP.

Wiza, A. (2015). *Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróżowania*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, 47-58.