

# ***Uczenie się nieformalne w niemieckim dyskursie naukowym. Perspektywa andragogiczna***

**Ewa Przybylska** / Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki,  
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

e-mail: ewa\_przybylska@sggw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8338-5484

---

## **Streszczenie**

W artykule naszkicowano, na podstawie analizy literatury przedmiotu, niemiecki dyskurs na temat uczenia się nieformalnego. Obejmuje on m.in. zagadnienia związane z metodologią badań nad uczeniem się nieformalnym, przegląd badań empirycznych na temat uczenia się nieformalnego w różnych fazach życia (w wieku dziecięcym, w okresie dorastania czy starości), w instytucjach (np. szkoła, uniwersytet, organizacje społeczne, muzea, centra nauki) oraz w wolontariacie i cyberprzestrzeni. W perspektywie andragogicznej coraz większą uwagę badaczy przyciąga problematyka ekskluzji i inkluzji społecznej, w szczególności motywacja do uczenia się i aspiracje edukacyjne jednostek, których zróżnicowanie, uwarunkowane pochodzeniem społecznym, w rozstrzygający sposób przesądza o nierówności szans i karier edukacyjnych. Ponadto niemieccy badacze eksplorują w kontekście uczenia się nieformalnego znaczenie sieci społecznych i stylów życia, charakterystycznych dla przedstawicieli poszczególnych grup społecznych.

Słowa kluczowe: **Uczenie się nieformalne, indywidualne dyspozycje do uczenia się, sieci społeczne, style życia.**

## ***Informal learning in German scientific discourse. Andragogical perspective***

### **Abstract**

The article outlines the German discourse on informal learning based on an analysis of the literature on the subject. It includes, among others, issues relating to the methodology of research on informal learning, a review of the empirical research on informal learning in different phases of human life (childhood, adolescence or old age), in institutions (e.g. school, university, social organizations, museums, research centers) as well as in volunteering and cyberspace. From the andragogical perspective, researchers are increasingly interested in the issues of social exclusion and inclusion, particularly in the motivation to learn and the educational aspirations of individuals whose diversity, conditioned by social origin, decisively determines the inequality of educational opportunities and careers. In addition, German researchers are exploring the importance of social networks and lifestyles characteristic of certain social groups in the context of informal learning.

Keywords: **Informal learning, individual dispositions to learn, social networks, lifestyles.**

## 1. WPROWADZENIE

Uczenie się nieformalne stanowi aktualnie jeden z wiodących tematów badawczych na gruncie niemieckich nauk społecznych; jest też nim żywo zainteresowana pedagogika, zwłaszcza andragogika. Uczniu się nieformalnemu coraz więcej uwagi poświęcają również przedstawiciele pedagogiki opiekuńczej, wczesnoszkolnej i innych subdyscyplin pedagogicznych. Nadal wyraźnie uwidacznia się dominacja problematyki uczenia się nieformalnego w kontekstach środowiska pracy i wykonywanego zawodu (Overwien, 2020) podejmowana przez ekonomistów i pedagogów pracy, niemniej jednak sukcesywnie poszerza się zakres badań nad innymi aspektami uczenia się nieformalnego. Analiza literatury przedmiotu dokumentuje studia odnośnie: a) uczenia się nieformalnego w różnych fazach ludzkiego życia (np. w wieku dziecięcym, w okresie dorastania czy starości), b) w instytucjach (np. szkoła, uniwersytet, organizacje społeczne, muzea, centra nauki) oraz c) w cyberprzestrzeni. Uwagę badaczy przyciąga ponadto kwestia uznawalności i pomiaru kompetencji uzyskanych w ramach pozainstytucjonalnych procesów uczenia się. Coraz więcej miejsca w dyskursie naukowym na temat uczenia się nieformalnego zajmuje również problematyka ekskluzji i inkluzji podejmowana zarówno przez pedagogów, andragogów, jak i socjologów. Co charakterystyczne, większość raportów z badań poszczególnych autorów jest z reguły opatrzone konstatacją, że „Uczenie się nieformalne do dziś nie doczekało się jednoznacznej definicji” (Harring, Witte i Burger, 2016; Overwien, 2020).

Trudności związane z klarownym określeniem konstruktów teoretycznych, jakim jest uczenie się nieformalne, nie sprzyjają eksploracji tego fenomenu<sup>1</sup>. Zmieniają się także perspektywy jego postrzegania. Niemieccy autorzy zwracają uwagę zwłaszcza na przeobrażenia orientacji w sferze polityki oświatowej. Podczas gdy propozycjom reform sugerowanym przez UNESCO czy OECD w minionych dekadach towarzyszyły motywy idealistyczne, jak budowanie demokratycznych struktur społecznych czy eliminacja barier w dostępie do edukacji, aktualnie Unia Europejska w większym stopniu akcentuje znaczenie uczenia się nieformalnego w kontekście pracy zawodowej, bazując na wynikach studiów wskazujących na największą intensywność tego zjawiska w ramach edukacji i pracy zawodowej (Glatzer i Barabasch, 2023; Reichpietsch, 2022).

Kontrowersyjność definicji nie tylko utrudnia prowadzenie badań nad fenomenem uczenia się nieformalnego, ale podważa także wymowę statystyk dotyczących udziału obywateli i obywaterek w procesach uczenia się pozainstytucjonalnego. Statystyki dokumentują znaczący wzrost aktywności osób dorosłych w edukacji ustawicznej (z 23% w 1979 roku do ponad 50% w roku 2020). Pokazują również, że cechy demograficzne jak płeć czy wiek tracą na istotności jako czynniki wpływające na podjęcie decyzji o partycypacji w aktywności edukacyjnej, podczas gdy kluczowe znaczenie nadal zachowują cechy takie jak wykształcenie i status zawodowy. Prawidłowość ta wyraża się z większą ostrością w obszarze edukacji zawodowej niż edukacji ogólnej, pozazawodowej (Bilger i in., 2017). Według danych z 2020 roku co drugi mieszkaniec Niemiec deklaruje uczenie się nieformalne. Najczęściej osoby w wieku 18–64 lat czytają książki i/lub gazety (46%), korzystają z ofert edukacyjnych w internecie (41%), uczą się w rodzinie, wśród znajomych i przyjaciół (37%), z programów telewizyjnych, radia, wideo (31%), rzadziej w muzeach, miejscach historycznych, obiektach przemysłowych, parkach natury (12%) czy podczas wizyt w bibliotekach i centrach nauki (6%) (BMBF, 2021). Jedynie 5% respondentów w tej grupie wiekowej uczestniczyło w edukacji formalnej.

## 2. METODOLOGIA BADAŃ NAD UCZENIEM SIĘ NIEFORMALNYM

Odnosnie metodologii badań nad uczeniem się nieformalnym, badacze żywią przeświadczenie, że aktualnie znane i stosowane w naukach społecznych metody badawcze nie pozwalają na bezpośrednią obserwację i rekonstrukcję procesów uczenia się, które zachodzą częstokroć „mimoходом”, „przy okazji”, „dodatkowo”, „nieumyślnie”, „przypadkiem”, „po drodze”, a co najwyżej na ich pośrednią eksplorację. Obserwowalne są przede wszystkim efekty uczenia się nieformalnego, zwłaszcza w postaci wiedzy, umiejętności czy kompetencji przejawianych w działaniu, jak i w sferze osobistych zmian w postawach, zachowaniu, habitusie (Düx i Rauschenbach, 2016, s. 264). Aktualnie w niemieckich badaniach nad uczeniem się nieformalnym dominują studia empiryczne, w których respondenci subiektywnie oceniają przyrost własnych kompetencji wskutek tegoż uczenia się, przy czym stwierdzenie wiarygodności ich samooceny oraz jakości i uwarunkowań (miejsca, czynniki sprzyjające itp.) procesów uczenia się pozostaje poza zasięgiem badaczy. Badania jakościowe, aczkolwiek umożliwiły zrozumienie niektórych aspektów zjawiska

---

<sup>1</sup> Szczegółowe analizy sposobów definiowania i interpretowania uczenia się nieformalnego na różnych kontynentach i w różnych krajach (Werguin, 2016) wskazują na duże zróżnicowanie. W wielu krajach nie przyjęto jednej obowiązującej w całym państwie definicji (np. w Japonii, Korei Południowej czy Kanadzie), pozostawiając regionom, instytucjom i innym partnerom społecznym dowolność w uściśleniu tego pojęcia. Z kolei w Meksyku w dalszym ciągu przeważa operowanie terminami: school education, out of school education i mixed education, co ma zapobiec nieporozumieniom w jego percepcji. Zasadniczo definicje są nieprecyzyjne, dwuznaczne, pojawiają się w nich przysłówki, jak „zazwyczaj” czy „głównie”, lub zwroty wyrażające przekonanie, że to, o czym mowa, dzieje się lub się stanie (jest możliwe). Ponadto akcentują one różne obszary aktywności człowieka i odmienne sfery życia społecznego. Raz akcent pada na pracę zawodową i kwalifikacje, innym razem na życie rodzinne i relacje społeczne lub zwiększenie szans grup poszkodowanych społecznie w dostępie do edukacji i rynku pracy (np. Tajlandia). Istnieje również rozbieżność między interpretacją pojęcia „intencjonalność”, które przypisywane jest różnym formom uczenia się bardziej intuicyjnie niż w oparciu o klarowne przesłanki (Werquin, 2016).

w jego naturalnym środowisku (np. znaczenia indywidualnych motywacji do uczenia się, roli doświadczeń biograficznych, w tym edukacyjnych czy wpływu światów życia na postawę jednostek wobec uczenia się), nie dostarczają satysfakcjonujących odpowiedzi na szereg pytań dotyczących uczenia się nieformalnego. Stąd też uwagę badaczy w coraz większym stopniu absorbują pytania o potencjał badań ilościowych nad fenomenem uczenia się nieformalnego. Istnieje konsens odnośnie tego, że fundamentalnym warunkiem ich zastosowania i uzyskania rzetelnych odpowiedzi na pytania badawcze jest wypracowanie solidnej bazy teoretycznej, inaczej – optymalnego teoretycznego konstruktów, który ma stanowić przedmiot badania. Johannes Moskaliuk i Ulrike Cress (2016) szkicują najbardziej istotne sposoby podejścia i założenia metodyczne badań ilościowych nad fenomenem uczenia się nieformalnego, akcentując, że poruszają się w logice rozumowania dedukcyjnego. W konsekwencji na starcie procesu badawczego pojawiają się założenia dotyczące relacji/zależności między konstruktami teoretycznymi, z których wysuwane są hipotezy empirycznie weryfikowalne (np. zainteresowanie danym tematem inspiruje do zajęcia się określoną treścią, co ostatecznie prowadzi do sukcesu w uczeniu się). Pomiar badanego fenomenu pozwala na sprawdzenie pozytywne (weryfikacja, konfirmacja) lub negatywne (falsyfikacja) przyjętych hipotez. Jako szczególnie trafny wybór jawi się tu eksperyment pedagogiczny, w którym porównaniu podlegają różne uwarunkowania uczenia się nieformalnego, tworzone poprzez manipulację zmienną niezależną, np. część osób objętych badaniem zostaje silnie umotywowana do zainteresowania się tematem, podczas gdy pozostałe osoby nie otrzymują wsparcia motywacyjnego. Pomiar dotyczy wpływu motywacji na zmienną zależną, np. umiejętność rozwiązywania problemu, przy czym wskazane jest zachowanie stałości innych możliwych czynników oddziaływania na osiągnięty wynik. Logicznej interpretacji związku przyczynowego sprzyja losowy prosty dobór uczestników do udziału w obu grupach. Zasadniczy problem w ilościowym badaniu uczenia się nieformalnego sprowadza się do wyboru sytuacji albo wykreowania sytuacji optymalnie sprzyjającej eksploracji tego fenomenu, podkreślają Moskaliuk i Cress (2016). Stąd, ich zdaniem, pierwszym zadaniem wydaje się zdefiniowanie konstruktów „uczenie się nieformalne”, kolejnym – wygenerowanie hipotez, które wyraźnie formułują uwarunkowania z założenia korzystne dla pomyślnego przebiegu procesu uczenia się nieformalnego. Chodzi zatem o wypracowanie precyzyjnej teorii wyłaniającej zarówno sprzyjające, jak i zakłócające uwarunkowania uczenia się nieformalnego. Następna trudność wynika z faktu, że pomiar kompetencji działania wymyka się standardowym testom, ankietom itp. Należałoby zatem zadbać o to, by odbywał się on w warunkach maksymalnie zbliżonych do rzeczywistości i dotyczył problemów, z którymi borykają się uczące się osoby na co dzień. Pod uwagę brane są dwa podejścia: pierwsze z nich optuje za zapewnieniem warunków możliwie najwierniej odzwierciedlających „światy życia” uczestników badania w terenie, drugie – za stworzeniem optymalnej sytuacji badawczej w „laboratorium”, w którym prowadzony jest eksperyment (Moskaliuk i Cress, 2016).

### **3. UCZENIE SIĘ NIEFORMALNE W DISKURSYWIE ANDRAGOGICZNYM**

Ta część artykułu eksponuje wątki znamienne dla badań nad uczeniem się nieformalnym prowadzonych przez andragogów, choć, rzecz jasna, spajają się one z wynikami badań realizowanych w obrębie innych subdyscyplin pedagogicznych i dziedzin nauki, demonstrując interdyscyplinarny i komplementarny charakter przedmiotu badań z jednej strony, z drugiej zaś zasadność patrzenia na rozwój jednostki przez pryzmat jej edukacji całościowej. Jakość procesów uczenia się od najmłodszych lat aż po okres starości przesądza ostatecznie o tym, czy człowiek osiągnie sukces osobisty i zawodowy umożliwiając mu godne i satysfakcjonujące życie, czy poniesie klęskę, narażając się w skrajnej sytuacji na wykluczenie lub marginalizację społeczną. Znaczna część projektów badawczych dotyczy uwarunkowań uczenia się nieformalnego. Nawiązują one z reguły do modelu heurystycznego, umożliwiającego uwzględnienie kilku współdziałających czynników, jak współgranie lub różnicowanie się okazji/sposobności do uczenia się (zadania w miejscu pracy, kontakty społeczne, członkostwo w organizacjach społecznych z jednej strony, z drugiej zaś – sytuacyjne bodźce pobudzające do wykorzystania danej sytuacji do uczenia się) (Thalhammer i Schmidt-Hertha, 2018).

#### **3.1. Indywidualne dyspozycje do uczenia się**

W rozmaitych kontekstach badacze eksplorują zwłaszcza: indywidualne dyspozycje uczących się podmiotów, ich indywidualne zasoby, sieci społeczne, style życia oraz bodźce i sposobności do uczenia się. Szczególnie istotne miejsce w refleksji andragogicznej przypada motywacji do uczenia się. Podobnie jak teoretycy szkoły, także badacze procesów uczenia się ludzi dorosłych wyjaśniają dysproporcje w sferze szans edukacyjnych pochodzeniem jednostek z różnych kręgów społecznych, a w konsekwencji zróżnicowaniem poziomu aspiracji i motywacji.

Należy podkreślić, że wśród andragogów istnieje pełen konsens odnośnie do tego, że niezależnie od okoliczności, w których ma miejsce uczenie się (czy zachodzi w kontekstach formalnych, pozaformalnych lub nieformalnych), przyswajanie wiedzy przez jednostkę przebiega zgodnie z pewnym właściwym dla niej schematem, bazującym na jej specyficznych zwyczajach i nawykach w sferze uczenia się, kompetencji uczenia się, wzorcach zachowania, stosunku do edukacji, indywidualnych predyspozycjach, motywacji, doświadczeniach edukacyjnych itp. Już spojrzenie na indywidualne predyspozycje pozytywnie rzutujące na procesy uczenia się nieformalnego uzasadnia konstatację o defaworyzacji osób pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym. Niemieccy badacze, obok inteligencji, eksponują wśród indywidualnych, osobistych dyspozycji człowieka, w szczególności jego wizerunek własny, zainteresowania i biografię edukacyjną (Thalhammer i Schmidt-Hertha, 2018). Wizerunek własny, obejmujący subiektywne wyobrażenia o indywidualnych zdolnościach w sferze uczenia się, o plastyczności

rozumianej jako zdolność do (zdobycia) wykształcenia, o posiadanych kompetencjach i odgrywanych rolach społecznych, przesądza o tym, czy jednostka uzna uczenie się za celowe i podjęcie związane z nim wyzwanie. Zainteresowania z kolei mają decydować o tym, czy człowiek będzie szukał możliwości znalezienia się w środowisku sprzyjającym uczeniu się, czy będzie posiadał motywacje do tego, by rozwijać aktywność i uczestniczyć w wydarzeniach otwierających przed nim nowe horyzonty myślowe i kolejne szanse na aktywność edukacyjną. Biografia zaś tworzy fundament uczenia się, przy czym najważniejsze znaczenie mają jednostkowe procesy socjalizacji w rodzinie oraz doświadczenia szkolne, bo rzutują one na indywidualne motywacje, kompetencje i nawyki w sferze uczenia się, współkształtujące samoocenę i zainteresowania. Andragodzy konsekwentnie podkreślają, że motywacja do uczenia się przez całe życie ma swoje korzenie w dzieciństwie (Tippelt i Schnurr, 2009) oraz że to właśnie ona wywiera kluczowy wpływ na procesy uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Wyniki licznych badań empirycznych (np. Egloff, 1997; Schmidt, 2010; Schmidt-Hertha i Tippelt, 2019) dokumentują, że pozytywny wizerunek własny, przekonanie o swojej skuteczności, ale także postrzeganie oczekiwań innych, poczynione wcześniej doświadczenia, zaangażowanie emocjonalne i własne nadzieje pokładane w nauce współdecydują o zapoczątkowaniu i przebiegu całonocnych procesów uczenia się, które eksplorowane co najmniej od przełomu wieków z niespotykaną wcześniej intensywnością, pozostawiają nadal wiele pytań bez odpowiedzi (Faulstich, 2013).

Patrząc z perspektywy andragogicznej na uczenie się nieformalne, nie sposób nie dostrzec w badaniach naukowych renesansu edukacji muzealnej. Zainteresowanie andragogów muzeum jako miejscem uczenia się wynika z przekonania, że właśnie edukacja w muzeum pozwala w optymalny sposób poznać ludzkie procesy uczenia się, a w konsekwencji także pogłębić wiedzę na temat uczenia się nieformalnego (Nuissl i Przybylska, 2017). W niemieckiej pedagogice głęboko zadomowiło się przekonanie, że:

*Muzeum jest prawdopodobnie – w większym stopniu niż każda inna instytucja kultury – szczególnie efektywnym środowiskiem uczenia się nieformalnego, holistycznego i indywidualnego, środowiskiem uczenia się, które odwołuje się do zmysłów i wspiera syntezę myślenia (pojęciowego) abstrakcyjnego i obrazowo-symbolicznego.*

**(Kunz-Ott, 2012, s. 648)**

Aby osobom odwiedzającym muzea umożliwić procesy uczenia się, a przed innymi w ogóle otworzyć muzea jako miejsca uczenia się, pedagogika muzealna winna skupić się na zgłębieniu natury człowieka – konstatują niemieccy badacze (Hoffmann i Knigge, 1988). Stąd też pytania o to, jak się ludzie uczą, jak postrzegają, w jaki sposób przyswajają wartości i normy, jaka refleksja towarzyszy ich postrzeganiu, co wzbudza w nich ciekawość, dlaczego pewne treści ich intrygują, inne zaś umykają uwadze.

### **3.2. Sieci i zaangażowanie społeczne a procesy uczenia się nieformalnego**

Obok indywidualnych dyspozycji do uczenia się, perspektywa andragogiczna skupia się na sieciach społecznych, w których jednostki uczestniczą. Wiadomo bowiem, że uczenie się nieformalne zachodzi częstokroć w kontekstach, które w percepcji jednostek nie są uobecnione jako sytuacje sprzyjające zdobywaniu wiedzy czy rozwojowi kompetencji, niemniej ewidentnie są w tym celu „stworzone”. Ta uwaga dotyczy przede wszystkim uczenia się na łonie rodziny, w środowisku rówieśniczym, w organizacjach społecznych i wolontariacie. W powszechnej opinii niemieckich badaczy wszystkie te obszary jako miejsca uczenia się nieformalnego zostały rozpoznane dotychczas jedynie wyrywkowo (Rohs, 2016).

Dziesiątki badań empirycznych nad uczeniem się nieformalnym przekonują o tym, że między zaangażowaniem edukacyjnym jednostki w uczenie się poza instytucjami a jej wcześniejszymi aktywnościami w sferze uczenia się nieformalnego zachodzi ścisła korelacja (np. Schiersmann, 2006; Theisen, Schmidt i Tippelt, 2009), podobnie zresztą jak pomiędzy uczeniem się nieformalnym a uczestnictwem jednostki w życiu kulturalnym, sportowym i jej zaangażowaniem w działalność społeczną oraz charytatywną (Annen i Bretschneider, 2009) czy uczeniem się nieformalnym a aktywnym stylem życia i korzystaniem z możliwości stwarzanych przez instytucjonalne oferty edukacyjne. Zresztą zainteresowanie naukowców eksploracją nieformalnych procesów uczenia się spowodowało nasilenie się postulatów dotyczących intensyfikacji badań nad poradnictwem edukacyjnym oraz rozbudowy sieci instytucji wspierających ludzi w każdym wieku w rozwoju kompetencji i wiedzy. Obawy badaczy o to, że promocja nieformalnego uczenia się doprowadzi do dezinstytucjonalizacji edukacji dorosłych i przerzucenia trudu i kosztów uczenia się na barki uczących się podmiotów nie ziściły się, przeciwnie, przyczyniły się do ich szeroko rozumianej modernizacji (wzmoczona kooperacja między partnerami społecznymi, usieciwienie ofert, rozwój innowacyjnych form współpracy instytucji edukacyjnych z otoczeniem społecznym). Dostrzeżono dezorientację, przeciążenie nadmiarem wymagań i bezradność tych członków społeczeństwa, którzy mają za sobą tylko krótką ścieżkę edukacyjną, a w związku z tym jedynie skromne doświadczenia i umiejętności w sferze uczenia się (Siebert, 2006). Ponadto stało się oczywiste, że procesy uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego łączy silna relacja wzajemnej zależności. Widać to już na poziomie szkoły podstawowej, gdzie na sukces w realizacji jej misji i celów w dużej mierze wpływają procesy uczenia się dzieci i rozwoju przez nie kompetencji w innych pozaszkolnych kontekstach i miejscach (Düx i Rauschenbach, 2016). Stąd też jedną z najważniejszych grup docelowych poradnictwa edukacyjnego stanowią rodziny o niskim kapitale społecznym i kulturowym. Optymizmem mogą napawać wyniki badań empirycznych, które wskazują na to, iż kompetencje uczenia się, mimo iż ich podwaliny leżą w doświadczeniach poczynionych w rodzinie i w pierwszych latach szkolnych, mogą być rozwijane i doskonalone na przestrzeni całego ludzkiego życia (Prenzel, 1994; Schmidt-Wenzel, 2016).

Szereg niemieckich badań empirycznych eksploruje zagadnienia związane z edukacją dla demokracji i nabywaniem przez młodzież rozmaitych kompetencji społecznych (np. Dux i in., 2008; Fischer, 2001; Reinders, 2005, 2014). Ich wyniki uplastyczniają korzyści wynikające z wolontariatu dla rozwoju społecznego młodych dorosłych i ich życiowych karier. Okazuje się, że nierówności społeczne nie omijają także sfery wolontariatu, bo – jak dokumentują liczne studia empiryczne (np. Dux i in., 2008; Picot, 2012; Reinders, 2014) – uczestniczą w nim głównie młodzi ludzie dobrze zintegrowani społecznie, najczęściej z wykształceniem wyższym. Zaangażowanie w działalność charytatywną/społeczną rośnie w miarę wkraczania przez uczniów i uczennice na wyższe poziomy edukacji. Młodzież ze środowisk poszkodowanych społecznie wykazuje się znacznie niższą aktywnością w dziedzinie wolontariatu. Już przystąpienie do niego poprzedza zresztą z reguły członkostwo w jakiegokolwiek organizacji społecznej. Młodzi ludzie z warstw ubogich nie czerpią zatem korzyści, które przypadają w udziale młodzieży pochodzącej z rodzin dobrze sytuowanych, nie nabywają poprzez aktywność wolontariacką doświadczenia, nie nawiązują kontaktów społecznych ani nie rozwijają kompetencji (Dux i in., 2008). Niemal zupełnie wykluczeni są z działalności wolontariackiej młodzi migranci (Picot, 2012). Proces uczenia się poprzez zaangażowanie na rzecz społeczeństwa stanowi zatem szansę i przywilej młodych ludzi tak czy inaczej już społecznie faworyzowanych. W związku z tym nie może być mowy o kompensacji poszkodowania społecznego poprzez wolontariat, bo ten – zamiast niwelować – pogłębia nierówności społeczne, tym bardziej że w świetle badań jest tym obszarem nieformalnego uczenia się, który jak żaden inny oferuje szczególne bodźce do partycypacji, współdziałania, współkształtowania, decydowania i rozwoju (Dux i in., 2008). Przykładowo, Niemiecki Instytut Młodzieży (Deutsches Jugend Institut, DJI) przeprowadził badania nad uczeniem się nieformalnym młodych dorosłych w wolontariacie, skupiając się m.in. na uwarunkowaniach i selekcjach, kapitale społecznym i kulturowym rodzin pochodzenia młodych wolontariuszy oraz relacji między zaangażowaniem a rozwojem kompetencji, także w porównaniu z innymi środowiskami uczenia się nieformalnego. Jedno z pytań badawczych odnosiło się do gotowości wolontariuszy do przejęcia odpowiedzialności za indywidualny proces rozwoju tożsamości. Dotychczasowe wyniki badań wskazują na szczególny walor uczenia się nieformalnego w wolontariacie, a mianowicie korespondowanie procesów uczenia się indywidualnego z procesami uczenia się kolektywnego. Chodzi o kluczowe wartości i kompetencje w demokracji (np. odpowiedzialność za innych i praca grupowa), których rozwojowi nie sprzyja edukacja formalna w szkole, podczas gdy wolontariat zdaje się być optymalnym środowiskiem/miejszem ich rozbudzania i kształtowania (Dux i in., 2008).

Stosunkowo skromnie przedstawia się dorobek empirycznych studiów nad uczeniem się nieformalnym w kontekście sportu, czyli np. poprzez członkostwo w klubach sportowych, uprawianie sportu czy aktywność sportową w czasie wolnym od pracy i innych obowiązków. Dotychczasowe badania wygenerowały wprawdzie, na bazie wywiadów jakościowych z uczestnikami wydarzeń sportowych i członków klubów sportowych oraz obserwacji uczestniczącej i nieuczestniczącej, nowe idee i hipotezy umożliwiające rozpoznanie sportu jako przestrzeni uczenia się nieformalnego, jednak nie udzielają one wyczerpujących odpowiedzi na pytania o to, w jakim stopniu, w jaki sposób i przez które grupy społeczne jest ona wykorzystywana (Hansen, 2016). Reprezentatywne studia empiryczne wskazują na to, że dzieci i młodzież z rodzin o niskim statusie społecznym znacznie rzadziej podejmują aktywności sportowe niż ich rówieśnicy z rodzin dobrze sytuowanych i częściej są narażone na otyłość (Lampert i Thamm, 2007).

Spore nadzieje badacze wiążą z postępem w dziedzinie mediów elektronicznych, zwłaszcza społecznościowych, prognozując ich dodatni wpływ na ludzkie zachowania, postawy, wiedzę. Znaczenie nieformalnych kontaktów międzyludzkich eksponują choćby badacze edukacji zdrowotnej, którzy stawiają m.in. tezę, że: „Zdrowie staje się w coraz większym stopniu mobilne” (Hoh i Barz, 2018, s. 1038). Już ponad połowa niemieckiego społeczeństwa korzysta z internetu jako źródła wiedzy o zdrowiu, coraz popularniejsze stają się fora pacjentów, wirtualne grupy samopomocy oraz inne platformy komunikacji i wymiany informacji na temat kwestii zdrowotnych; pojawiają się również nowe wersje aplikacji na smartfony itp.

### **3.3. Style życia w kontekście nieformalnych procesów uczenia się**

Zaprezentowane powyżej wnioski z badań empirycznych korelują z wynikami badań nad stylami życia, inspirującymi do nieformalnego uczenia się bądź przekreślającymi szanse na edukacyjne wykorzystanie potencjału, który tkwi w różnych środowiskach społecznych. Styl życia jako kategoria badawcza obejmuje indywidualną sytuację życiową i zawodową jednostek, sposób spędzania przez nie czasu wolnego, aktywność sportową, działalność społeczną i wolontariacką, korzystanie z nowych mediów i wiele innych codziennych praktyk ściśle powiązanych ze statusem ekonomicznym, zawodowym i kulturowym reprezentantów różnych grup społecznych. Najpełniej chyba – w związku z politycznie forsowaną w ostatniej dekadzie ofensywą alfabetyzacyjną – rozpoznano już społeczne funkcjonowanie osób niepiśmiennych i słabo władających pismem (ich style życia, sytuację rodzinną, zawodową, finansową, mobilność, uczestnictwo w kulturze, polityce, zachowania prozdrowotne, stosunek do mediów, zaangażowanie w edukację ustawiczną etc.) (Grotlüschen i Buddeberg, 2020; Grotlüschen i Riekmann, 2012)<sup>2</sup>. Pod każdym względem osoby niepiśmienne lub o niskim stopniu piśmienności są poszkodowane społecznie, w niektórych

<sup>2</sup> Wyniki pierwszego niemieckiego ogólnokrajowego badania nad rozmiarem zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego w kraju (Grotlüschen i Riekmann, 2012) wykazały, że żyje w nim 7,5 mln analfabetów i/lub analfabetów funkcjonalnych (około 14% społeczeństwa w wieku produkcyjnym). W kolejnym badaniu, przeprowadzonym po niespełna 10 latach (Grotlüschen i Buddeberg, 2020) nie odnotowano znaczących zmian.



obszarach dystans dzielący je od reszty społeczeństwa budzi poczucie wyobcowania lub wyłączenia, którego źródła badacze upatrują w pierwszym rzędzie w niemożności dotarcia do informacji, deficycie w sferze czynnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i politycznym oraz stygmatyzacji i poczuciu wstydu z powodu niespełniania podstawowej normy społecznej. Co istotne, osoby o niskim stopniu piśmienności rzadziej niż osoby z wyższych poziomów skali rzadziej korzystają z ofert edukacyjnych i rzadziej uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych, politycznych i innych, potencjalnie sprzyjających procesom uczenia się nieformalnego. Cechuje je opór wobec uczenia się, wiążący się z brakiem motywacji, negatywnymi doświadczeniami biograficznymi w sferze edukacji czy trudną sytuacją ekonomiczną. Biografie osób niepiśmiennych lub władających pismem na poziomie niepozwalającym na ich sprawne funkcjonowanie w kulturze pisma dowodzą niezbicie, że brak kompetencji wystawiania się za pomocą słowa pisanego wymusza rezygnację z uczestnictwa w istotnych wydarzeniach społecznych, w tym procesach uczenia się nieformalnego. Ten deficyt przesądza o bylejąkości karier i nieciągłości biografii edukacyjnych oraz ekskluzji z podziału dóbr, takich jak władza, stanowiska, zarobki.

#### 4. REKAPITULACJA

Badacze (np. Thalhammer i Schmidt-Hertha, 2016) postulują, by studia nad uczeniem się nieformalnym w większym aniżeli dotychczas stopniu akcentowały współdziałanie jednostkowych cech osobowościowych (np. wizerunek własny, zainteresowania, doświadczenia edukacyjne) i zasobów zewnętrznych (np. dostęp do rozmaitych środowisk uczenia się, dóbr kultury i in.). Studia nad zaangażowaniem społecznym młodzieży (Düx i in., 2008) pokazują, że w ocenie młodych ludzi zdobycie przez nich różnorodnych kompetencji stało się możliwe dzięki poprzedzającemu wolontariat lub inną formę zaangażowania społecznego uczestnictwu w procesach uczenia się w instytucjach szkolnych, pozaszkolnych, organizacjach młodzieżowych i różnych kontekstach nieformalnych (Düx i Rauschenbach, 2016). Coraz bardziej powszechne staje się również przekonanie o tym, że najbardziej optymalne warunki do uczenia się nieformalnego stwarzają edukacja i praca zawodowa (Decius, 2022).

Procesy uczenia się mają charakter kompleksowy. Uczenie się w instytucjach jest możliwe dzięki wcześniej nieformalnie zdobytej wiedzy; z kolei uczenie się w instytucjach pozwala na pewnym etapie ludzkiego życia uporządkować i zinterpretować wszystko to, czego człowiek doświadczył i doświadcza. Pytanie dotyczy tego, które z form uczenia się, w jakich okolicznościach i w przypadku dążności do realizacji jakich celów są bardziej pożądane i wymagają większego wsparcia. Bardziej doręczna wydaje się w związku z tym troska o racjonalne rozłożenie akcentów aniżeli rozważania o walorach jednej czy drugiej formy uczenia się. Efektywne uczenie się wymaga, jednym słowem, całościowości. Zaangażowanie „głowy, serca i ręki”, zapewnienie jedności ciała, duszy i psychiki jest możliwe zarówno w edukacji formalnej, jak i w nieformalnych obszarach uczenia się. Wiele zależy od atrybutów codzienności, w tym zawartych w niej okazji do uczenia się. Codziennosc – czy prywatna, czy zawodowa – niesie za sobą wiele szans i wymogów uczenia się i wpływa sytuacyjnie na motywację do uczenia się. Badacze wskazują jednak na zasadność spojrzenia na problematykę uczenia się nieformalnego z dwóch perspektyw: indywidualnych dyspozycji jednostek oraz zasobów tkwiących w ich środowiskach życia.

Andragogice pozostaje odpowiedzieć na pytania, jak zaaranżować obie sfery, by umożliwiły holistyczne, optymalnie efektywne procesy uczenia się jednostek w ciągu ich całego życia, nikogo ze wspólnoty edukacyjnej nie wyłączając. Jakiego rodzaju działania podejmują instytucje (szkoły, uniwersytety, edukacja dorosłych) w kierunku wsparcia nieformalnych procesów uczenia się? Jakich wskazówek udzielają uczącym się odnośnie do kształtowania ich indywidualnych środowisk uczenia się? Czy w ogóle lub w jaki sposób włączają w swoje programy i wykorzystują procesy uczenia się nieformalnego?

#### BIBLIOGRAFIA

- Annen, S., Bretschneider, M. (2009). *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive*. *Bildungsforschung*, 1(6), 187–207. <https://doi.org/10.25656/01:4593>
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., Schreder, J. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/85/0016w>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES – Trendbericht*. BMBF.
- Decius, J. (2022). *Informelles Lernen im industriellen Arbeitskontext: Was es ist und wie es sich fördern lässt*. *ABWF Bulletin*, 1, 14–21. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15900.77449>

- Düx, W., Prein, G., Sass, E., Tully, C. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, W., Rauschenbach, T. (2016). *Informelles Lernen im Jugendalter*. W: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (s. 261-283). Springer VS.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Transcript Verlag.
- Fischer, C. (2001). *Das gehört jetzt irgendwie zu mir. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine explorative Studie am Beispiel der BUNDjugend*. Technische Universität Chemnitz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-200200134>
- Glatzer, M., Barabasch, A. (2023). *Wie zufällig darf Lernen sein? Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung*, 2, 32–33.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation. <https://www.wbv.de/shop/LEO-2018-6004740w>
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- Hansen, S. (2016). *Informelles Lernen und Sport*. W: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (s. 413–436). Springer VS.
- Harring, M., Witte, M.D., Burger, T. (2016). *Informelles Lernen – Eine Einführung*. W: M. Harring, M.D. Witte i T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (s. 11–24). Beltz Juventa.
- Hoffmann, D., Knigge, V. (1988). *Museumspädagogik*. W: S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung* (s. 119–140). Juventa.
- Hoh, R., Barz, H. (2018). *Weiterbildung und Gesundheit*. W: R. Tippelt i A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (b. 2, s. 1027–1048). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_50)
- Kunz-Ott, H. (2012). *Museum und Kulturelle Bildung*. W: H. Bockhorst, V.-I., Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (s. 648–653). kopaed.
- Lampert, T., Thamm, M. (2007). *Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum von Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS)*. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50, s. 600–608.
- Moskaliuk, J., Cress, U. (2016). *Quantitative Methoden zur Erforschung informellen Lernens*. W: M. Rohs (Hrsg.) *Handbuch Informelles Lernen* (s. 659–674). Springer.
- Nuissl, E., Przybylska, E. (2017). *Kultur aneignen: Vom Erlernen kultureller Identität*. Schneider Verlag.
- Overwien, B. (2020). *Informelles Lernen*. W: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. i Otto, H-U. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (s. 231–242). Springer VS.
- Picot, S. (2012). *Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Wandel*. Bertelsmann.
- Prenzel, M. (1994). *Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen*. W: N. Seibert i H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (s. 1314–1339). PimS-Verlag.
- Reichpietsch, M. (2022). *Informelles Lernen in digitalen Dimensionen. Herausforderung beim Erwerb von Kompetenzen*. Grin Verlag.

Reinders, H. (2005). *Jugend. Werte. Zukunft. Wertevorstellungen. Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter*. Landesstiftung Baden-Württemberg. <https://d-nb.info/990201619/34>

Reinders, H. (2014). *Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04628-6>

Rohs, M. (2016). *Genese informellen Lernens*. W: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (s. 3–38). Springer VS. Schiersmann, Ch. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0004w>

Schmidt-Hertha, B. i Tippelt, R. (2019). *Bildung im höheren und hohen Erwachsenenalter*. W: O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß i K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (s. 809–834). Verlag Julius Klinkhardt.

Schmidt, B. (2010). *Educational goals and motivation of older workers*. W: S. Bohlinger (ed.), *Working and learning at old age. Theory and evidence in an emerging European field of research* (s. 127–136). Cuvillier.

Schmidt-Wenzel, A. (2016). *Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld*. W: M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (s. 285–302). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_19)

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>

Theisen, C., Schmidt, B., Tippelt, R. (2009). *Weiterbildungserfahrungen*. W: R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner, C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel* (s. 46–58). Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0009w>

Thalhammer, V., Schmidt-Hertha, B. (2018). *Bildungsforschung zum informellen Lernen*. W: R. Tippelt i B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (b. 2, s. 947–966). Springer VS.

Tippelt, R., Schnurr, S. (2009). *Schulerfahrungen*. W: R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner i C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel* (s. 71–80). Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0009w>

Werquin, P. (2016). *International Perspectives on the Definition of Informal Learning*. W: M. Rohs i M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (s. 39–64). Springer VS. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6\\_4-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_4-1)