

Krzysztof Pierścieniak

<https://orcid.org/0000-0002-2229-165X>

Uniwersytet Warszawski

Nieformalna edukacja dorosłych. Nieostre zakresy, nieuchwytne znaczenia*

Informal adult education.

Blurred scopes and elusive meanings

Streszczenie. Autor przedstawia w artykule historię formowania się idei i teorii, które były fundamentalne dla wyróżnienia formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Uwagę koncentruje na edukacji nieformalnej, wskazując na jej różne odmiany, syntetyzując to pod postacią klasyfikacji opartej na dwóch wymiarach: intencjonalności i nieintencjonalności oraz świadomości i nieświadomości nieformalnej edukacji. Z perspektywy 14 lat od opublikowania pierwszej wersji artykułu autor konstatuje, że edukacja nieformalna przestała być kategorią rezydualną, rośnie krytyczny stosunek do jej roli w publicznej polityce *lifelong learning*, ale jednocześnie podejmuje się liczne próby pomiaru i uznawania efektów edukacji nieformalnej, rozwija się nowy język opisu tej formy uczenia się dorosłych. W prologu postuluje debatę środowisk zainteresowanych edukacją nieformalną na rzecz teoretycznej klaryfikacji, sprzyjającej jej realizacji w praktyce.

Słowa kluczowe: formalna edukacja dorosłych, pozaformalna edukacja dorosłych, nieformalna edukacja dorosłych, klaryfikacja pojęć, ewolucja dyskursu LLL

* Tytuł, w aktualnym brzmieniu, z jednej strony nawiązuje do treści artykułu *Edukacja nieformalna dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń* opublikowanego w: „Rocznik Andragogiczny” 2009, t. 14, s. 79–99, a z drugiej sygnalizuje konieczność kontynuowania dyskursu w obrębie poruszanej w pierwotnej wersji artykułu problematyki.

Abstract. This article presents the historical evolution of the ideas and theories that have played a fundamental role in distinguishing between formal, non-formal, and informal adult education. The author focuses on informal education and identifies its various forms that are synthesized using a classification framework based on two dimensions: intentionality and unintentionality as well as awareness and unawareness of informal education. From the perspective of 14 years since the publication of the first version of the article, the author concludes that informal education is no longer a residual category and there has been a growing critical attitude towards its significance in the context of public lifelong learning policies. However, this has been accompanied by numerous efforts to measure and acknowledge the impact of informal education, along with the development of a new language for describing this form of adult learning. In the introduction, the author postulates a debate among the communities interested in informal education in order to achieve a theoretical clarity that would facilitate its effective implementation in practice.

Keywords: formal adult education, non-formal adult education, informal adult education, conceptual clarity, LLL discourse evolution

Prolog

Pierwotna wersja artykułu została opublikowana czternaście lat temu. Wprawdzie niektóre fragmenty tekstu, zwłaszcza te odwołujące się do treści obowiązujących w tamtym czasie źródeł materialnych (wszelkiego rodzaju regulacji formalnych czy dokumentów), mają już status historyczny, to jednak z perspektywy czasu, który upłynął, zasadnicze tezy tekstu wydają się wciąż aktualne. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że w międzyczasie znaczenie fenomenu, jakim jest nieformalne uczenie się człowieka, wzrosło, a duża część badaczy w swoich publikacjach coraz częściej zwraca uwagę na fakt, że ranga tego rodzaju aktywności – uczenia się – jest nie tylko konsekwencją uznania jej statusu za jedną z podstawowych właściwości gatunku ludzkiego, tak naturalną jak inne procesy, np. oddychanie czy słyszenie, ale też została usankcjonowana przez akceptację wynikającą z usytuowania tego procesu w strukturze innych postaci aktywności edukacyjnej, zgodnie z przedstawioną przez Livingstone’a metaforą „góry lodowej” (Livingstone, 2001). W tym znaczeniu nadal jest to prymarna aktywność, chociaż konstrukcja metaforyczna, jakiej użył autor, dla części odbiorców może być pułapką interpretacyjną. Zawsze należy

pamiętać, że w zależności od wieku metrykalnego dominują w aktywności człowieka różne postaci uczenia się, można więc również zinterpretować je na określonym kontinuum.

Jednym z pierwszych, który zwrócił uwagę na przypomniany powyżej aspekt zróżnicowanej ciągłości uczenia się, które zarazem musi być interpretowane w określonym kontekście, aby zyskało status znaczącego i zostało przeniesione do innych kontekstów, był John Dewey. Chociaż termin „nieformalne uczenie się” nie występuje bezpośrednio w jego pracach, to można przyjąć, że idee Deweya, które skupiają się na aktywnym uczeniu się przez doświadczenie w ciągu całego życia człowieka, pozwalają wnioskować o istnieniu takiego związku.

Jednocześnie wzmożenie, o którym wspominam, nie doprowadziło do koncepcyjnych klaryfikacji. Nadal zakres pojęcia jest nieostry, a znaczenie, jakie przyjmuje, zależy bardziej od kontekstu, w jakim nieformalne uczenie się zachodzi, niż od uchwycenia jego natury. Część badaczy stoi zresztą na stanowisku, że próby definicyjnego ujęcia zjawiska są z góry skazane na niepowodzenie, i proponuje fenomen nieformalnego uczenia się dorosłych uznać za proces o nieokreślonej przejrzystości (Rogers, 2014; Pierścieniak, 2015; Bélanger, 2016).

Jednak po latach, pomimo takiego stanu rzeczy, chciałbym zwrócić uwagę na fakt, że przynajmniej część dyskutowanych kwestii została rozwiązana w trakcie naukowego procedowania i w związku z tym mogą zaproponować określone konkluzje.

Po pierwsze, nieformalne uczenie się straciło, jeżeli oczywiście kiedykolwiek go posiadało, status kategorii rezydualnej. Wprawdzie nadal uznaje się powszechnie, że jest to najczęściej praktykowany rodzaj aktywności edukacyjnej ludzi w ogóle, niemniej przekonania odnoszące się do spodziewanej wartości tej praktyki podlegają dużej fluktuacji.

Po drugie, w obszarze prowadzonego dyskursu nad nieformalnym uczeniem się nastąpiło swoiste przejście. Od stanowiska, w ramach którego nieformalne uczenie się podlegało „romantycznej gloryfikacji”, do punktu, w którym naturalnym stanem jest krytyczna dyskusja nad rolą, jaką może odgrywać nieformalne uczenie się, zwłaszcza w kontekście inicjowanych w przestrzeni publicznej polityk edukacyjnych. Analizując zapisy różnych dokumentów unijnych z tego obszaru oraz krytycznych opracowań (Memorandum, 2000; Biesta, 2009; Meyer i Benavot, 2013; Takayama, 2014), można dojść do przekonania, że pełną odpowiedzialność za aktywność edukacyjną w dorosłości ponosi każdy podmiot indywidualnie! Nieste-

ty, ta formuła politycznego, a w ślad za tym normatywnego usankcjonowania autonomii dorosłych na tym polu sprawiła, że część z nich doświadczyła swoistego „zagubienia”. Pozostawiona sama sobie wciąż oczekuje, że przy podejmowaniu różnego typu aktywności pojawią się przy nich inne osoby, reprezentujące którąś z ról wykreowanych na potrzeby bieżącej praktyki (mentora, doradcy, coacha itp.). Okazuje się bowiem, że tylko nieliczne rozwiązania teoretyczne czy upowszechniane wzory praktyki zawierają propozycje rozwiązań wspierających dorosłych w ich autonomicznych wyborach.

Po trzecie, podjęto próby wydzielenia i zdefiniowania, a co najmniej opisanie różnych rodzajów nieformalnego uczenia się dorosłych, przede wszystkim po to, aby przyporządkować im określoną technikę kwantyfikacji „efektów”. Zjawisko „mierzenia tego, co z natury wydaje się niemierzalne” (Hamilton, 2020), paradoksalnie dobrze wpisało się w promowane w różnych państwach publiczne polityki edukacyjne.

Po czwarte, pojawił się „nowy język”, którym zaczęto opisywać nieformalne uczenie się. Przyczyną tego zjawiska jest wspomniany wcześniej nieprzejrzysty status pojęcia „uczenie się”, objawiający się w opisach różnorodnych wzorów aktywności edukacyjnej dorosłych, zwłaszcza tych, w których coraz większą rolę odgrywają technologie cyfrowe. Wydaje się jednak, że osią tego sporu nie są coraz bardziej finezyjne rozwiązania techniczne, ale różnice w stanowiskach prezentowanych z jednej strony przez psychologów poznawczych, którzy coraz częściej wykorzystują w swoich pracach język neuronauki do opisu zjawiska „uczenia się”, oraz przez andragogów czy szerzej pedagogów społeczno-kulturowych z drugiej, którzy przyjmując założenia paradygmatu hermeneutycznego, przekształcają m.in. lingwistycznie znaczenia stosowanych pojęć. Wciąż tkwimy więc w „pojęciowym zgiełku” (Malewski, 2001).

W kontekście tej ostatniej uwagi chciałbym skupić się na jeszcze jednej kwestii, która wydaje się pomijana w prowadzonych debatach naukowych i literaturze przedmiotu (Malewski, 2001; Muszyński, 2014). Mam tu na myśli stan, który jest być może pochodną założenia, że przedmiotem edukacji, określanej mianem „nieformalnej”, mogą być jedynie treści o wysokim poziomie merytorycznym (wiedza) oraz równie wysokim statusie aksjologicznym (cenne, wartościowe, zarówno indywidualnie, jak i społecznie). Jeżeli takie nie są, to nie mamy do czynienia z edukacją. Nie podzielam tego przekonania. Z pewnością powinno tak być! Należy jednak pamiętać, że przedmiotem analizy nie jest tylko i wyłącznie zjawisko *per se*, ale także jego indywidualne, chociaż kontekstowo wielorakie, prakty-

kowanie przez dorosłych. Nieformalne uczenie się już dawno przestało być pojedynczym procesem i obecnie możemy zidentyfikować wiele różnych odmian nieformalnego uczenia się. Przedstawiona w tym artykule typologia (Schugurenski, 2000; Livingstone, 2001) wciąż ma bowiem potencjał poznawczy.

Kreśląc tych kilka, wstępnych uwag, chciałbym zachęcić do krytycznej lektury zamieszczonej poniżej pierwotnej wersji tekstu z jednoczesnym przekonaniem, że poczynione refleksje staną się przyczynkiem do kolejnego odkrywania nieoczywistych kontekstów, ukrytych znaczeń czy nieuświadomionych interpretacji nieformalnego uczenia się dorosłych, które często oznaczano za pomocą szerszego znaczeniowo pojęcia – edukacja nieformalna! Myślę, że to pole wciąż czeka na kolejnych interpretatorów.

Aktywność edukacyjna dorosłych tradycyjnie jest rozumiana szeroko. Terminem tym, często przywoływanym w literaturze pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej czy z obszaru nauk o zarządzaniu, określano różne zjawiska i w zależności od kontekstu, w jakim je sytuowano, nadawano im również odmienną rangę (znaczenie). Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć pewną swobodę, a nawet dowolność w używanych terminach, określeniach czy konstruowanych definicjach. Źródeł takich praktyk należy doszukiwać się zarówno w perspektywach poznawczych, jakie przyjmowali przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych, opisując edukację dorosłych, jak i w obowiązujących w danym czasie ideologiach społecznych, których kontekst często stanowił swoistą, jedynie słuszną wykładnię interpretacyjną. Konsekwencją tych narastających latami procesów była z jednej strony pewna uprawomocniona dowolność, z której część autorów korzysta do dzisiaj, konstruując własne definicje czy określenia do opisywania współczesnych rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych. Z drugiej strony, ta praktyka nadawania własnych znaczeń powtarzającym się lub nawet tym samym zjawiskom edukacyjnym potęguje chaos pojęciowy i bywa przyczyną różnego rodzaju nieporozumień i błędnych interpretacji tej samej rzeczywistości. W efekcie takich zabiegów otrzymujemy często niejednoznaczny w opisie i nie zawsze rzetelny naukowo obraz opisywanego zjawiska. Wielokrotnie zwracali na to uwagę Józef Półturzycki (1999), Mieczysław Malewski (2001, 2006), Ewa Solarczyk-Ambrozik (2002) czy Józef Kargul (2005).

Również na forum międzynarodowym toczono, do pewnego czasu, dyskusje na temat sposobów definiowania różnych postaci i obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych. Raz zwracano uwagę na to, że używane sformułowania nie w pełni wyczerpują zakres desygnatów składających się na naturę tego, co byłoby przedmiotem badania, a przez to stosowane terminy są niejednoznaczne i mało precyzyjne. Innym razem podnoszono kwestię językowej czytelności określeń stosowanych do opisu aktywności edukacyjnej dorosłych. Badacze obawiali się bowiem, że stosowane terminy nie tylko budzą wątpliwości interpretacyjne u innych badaczy, ale równocześnie przez swoją holograficzną konstrukcję nie pozwalają na czytelne zinterpretowanie zarówno sensu, jaki zakresu opisywanych rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych. Tak, że każdy badacz, patrząc na to samo zjawisko, często widział i opisywał coś innego (Bjørnåvold, 2000).

Zastanawiano się w związku z tym, czy używać do opisu aktywności edukacyjnej dorosłych terminów wynikających wprost z istniejących w danym kraju rozwiązań formalnoprawnych, które sankcjonowały jako „edukacyjny” jedynie ten rodzaj aktywności, który np. był celowo zorganizowanym procesem odbywającym się w określonych typach instytucji, a także prowadził do otrzymania dokumentów potwierdzających (certyfikujących) uzyskane przez uczącego się dorosłego kwalifikacje, w zakresie ogólnym i/lub specjalistycznym. Czy też za właściwe dla rozumienia aktywności edukacyjnej dorosłych należy uznać te rodzaje zachowań, które mają inne cechy niż te wynikające z formalnego charakteru edukacji, a człowiek dorosły, podmiot tej aktywności, sam zinterpretuje (uzna) taką aktywność za edukacyjną, przy czym fakt, w którym momencie taka refleksja jest przez niego formułowana i czy ma bardziej lub mniej intencjonalny charakter, można uznać za wtórny (Gunn, 1987; Percy i in., 1995; Chisholm, 2000).

Wydaje się, że za jedną z przesłanek tego stanu można uznać założenia obowiązujące w ubiegłym wieku polityki edukacyjnej i oczekiwania rynku pracy. Zwraca na to uwagę Mieczysław Malewski, wskazując, że do końca lat 60. ubiegłego wieku powszechnie obowiązywały założenia modernistyczne, w których „położenie silnego akcentu na instytucjonalny nurt edukacji dorosłych marginalizowało i deprecjonowało pozaformalną i nieformalną edukację dorosłych” (Malewski, 2006, s. 24). Można więc domniemywać, że również sami uczestnicy takiej aktywności z definicji nadawali jej status inny niż edukacyjny. Podobny pogląd formułowali Philip Brown i Hugh Lauder (Brown, Lauder, 1998, s. 61–65).

Za drugą przesłankę należy uznać „zabiegi organizacyjne polegające na sprowadzeniu edukacji do nauczania” (Kargul, 2005, s. 19), które to działania, choć w określonym czasie były uprawomocnione zarówno historycznie, jak i społecznie czy nawet ideologicznie (Kargul, 1996), to powodowały, że edukacja dorosłych miała ściśle przyporządkowane funkcje, z których dominująca była funkcja kompensacyjna. Z efektywnej realizacji zadań przyporządkowanych tej właśnie funkcji edukacja dorosłych była rozliczana.

Trzecią przesłanką jest wielość kontekstów teoretycznych, w jakich edukacja dorosłych, zwłaszcza pozaformalna i nieformalna, jest interpretowana. Część z nich prawomocność takiej edukacji łączy z obowiązującą w polityce społecznej zasadą pomocniczości, według której działania inne niż formalne mają jedynie uzupełniać system edukacji instytucjonalnej. Inne uznają edukację pozaformalną i nieformalną za metody pracy, a nie rodzaje edukacji. Wreszcie dominujący w niektórych kręgach polityków oświatowych paradygmat formalny dyskwalifikuje z założenia prawomocność pewnych postaci edukacji, jak *self-regulated learning*, umożliwiający samosterowanie procesem nauki czy uczenie się kontekstowe (*context learning*). Coraz powszechniej także używa się terminów czytelnych jedynie dla bardzo wąskiego grona specjalistów, co uniemożliwia społeczną debatę nad prawomocnością różnych rodzajów edukacji dorosłych (Du Bois-Reymond, 2005).

Postaci i obszary aktywności edukacyjnej dorosłych. Ewolucja dyskursu

Dyskurs nad konceptualizacją postaci i obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych ma swoją historię. Jedną z nowszych propozycji procesu klaryfikacji pojęć związanych z *formalną*, *pozaformalną* i *nieformalną* aktywnością edukacyjną dorosłych przedstawili Helen Colley, Phil Hodgkinson i Janice Malcolm. W swoim raporcie *Pozaformalne uczenie się. Odzworowanie obszaru pojęciowego* (Colley i in., 2003) dowodzą, że współczesne rozumienie terminów związanych z obszarami uczenia się dorosłych ma swoją zawiłą genealogię, której „[...] nie można interpretować inaczej, jak tylko w określonym kontekście historycznym, społecznym, politycznym i ekonomicznym” (Colley i in., 2003, s. 3). Stąd też, jak wnioskuje twórcy opracowania, w danym okresie historycznym stosowane określenia czy używana termi-

nologia opisowa były uprawomocnione, chociaż współczesnym badaczom mogą dzisiaj sprawiać kłopot interpretacyjny. Autorzy raportu, analizując definicje rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych i obszarów, w jakich ta aktywność ma miejsce, zwrócili uwagę na dwa nurty.

Pierwszy, charakterystyczny dla autorów publikacji doby społeczeństwa wysoko uprzemysłowionego, za aktywność edukacyjną dorosłych uznawał jedynie ten rodzaj działań, który miał charakter formalny i najczęściej związany z wykonywaną pracą zawodową. Podejście to, poprzez eksponowanie formalnych cech aktywności edukacyjnej dorosłych, sankcjonowało tym samym, jako edukacyjne, jedynie te treści, które w sposób celowy prowadziły do zmian w strukturach wiedzy uczących się, realizowane były w określonych strukturach (instytucjach) pod kierunkiem uprawnionego specjalisty, a efekty zmian powstałe w wyniku takiego procesu mogły być potwierdzone uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Poprzez taki zabieg starano się wykazać, że pozostałe rodzaje aktywności dorosłych, jeżeli nie mają cech wymienionych powyżej, nie mogą nosić miana edukacyjnych.

Jednymi z pierwszych, którzy zakwestionowali prawomocność takich wniosków, byli Sylvia Scribner i Michael Cole, którzy analizując konsekwencje dominującego w tym podejściu paradygmatu kognitywistycznego, dowiedli, że podobne efekty dorośli mogą uzyskać w formach pozaszkolnych. Wprawdzie nie zawsze wynikiem takiej aktywności jest formalny dyplom czy świadectwo, ale podobnie jak w edukacji formalnej działalność edukacyjna ma charakter instytucjonalny (konkretne miejsce, w którym się odbywa, np. kurs), planowy (program zajęć), treści mają status wiedzy i odpowiednią strukturę (wykorzystuje się podręczniki, skrypty i inne materiały), a konsekwencją zaangażowania uczestników jest celowa i trwała zmiana (wyspecyfikowana w celach kursu). Scribner i Cole zrównali w ten sposób status pozaformalnej edukacji z edukacją formalną, przyczyniając się m.in. do rozwoju rynku szkoleniowego, który zaproponował alternatywne wobec szkolnych formy edukacji dorosłych (Scribner, Cole, 1973).

Wprawdzie autorzy nie ustalili, jaki typ relacji występuje pomiędzy tymi rodzajami edukacji, ale można zaryzykować tezę o prawomocności jednej z dwóch relacji:

- **komplementarności**, w ramach której edukacja pozaformalna uzupełnia w sposób naturalny słabości (deficyty) edukacji formalnej;

- **alternatywności**, w ramach której edukacja pozaformalna stanowi naturalną alternatywę wobec edukacji formalnej, a przez to stwarza szansę na jakościowo inny proces edukacji dorosłych.

Niebezpieczne byłoby natomiast postrzeganie relacji pomiędzy edukacją formalną a pozaformalną jako **autonomicznej**, ponieważ typ tej relacji byłby oparty na szeregu metazałożeń pociągających za sobą konsekwencje tak istotne, jak nierówność dostępu, ekskluzja społeczna czy problem „ucznia czarnoksiężnika” jako konsekwencja relacji wiedza–władza w ujęciu Michela Foucaulta.

Odminną perspektywę w identyfikowaniu rodzajów aktywności edukacyjnej przyjęli autorzy, którzy uczenie się dorosłych zaczęli postrzegać jako proces społecznej partycypacji. Stanowisko to, jak dowodzi Anna Sfard (1998), było swoistą manifestacją wobec dwubiegunowości debaty, w której aktywności edukacyjnej dorosłych wyznaczono jedno z dwóch miejsc: albo w instytucji, która była częścią formalnego systemu edukacji, albo w przedsięwzięciu, które nie było wprawdzie elementem systemu formalnego, ale za to często ten system wspierało. Ten drugi nurt, wyróżniony przez Helen Colley i współautorów, pozwolił dostrzec inny niż dotychczas uznawany wymiar aktywności edukacyjnej dorosłych. Właśnie wtedy w perspektywie konitywistycznej, która stanowiła prawie na równi z behawioryzmem płaszczyznę eksplanacyjną, stworzono alternatywę w postaci przestrzeni społecznej, w której w sposób naturalny funkcjonuje każdy dorosły. W stanowisku tym, które upowszechnili na początku lat 90. m.in. Jean Lave i Etienne Wenger, podkreślano, że jedną z podstawowych wartości uczenia się dorosłych jest społeczny charakter tego procesu. Bez uwzględnienia tego założenia dorośli często skazują się na funkcjonowanie na peryferiach wspólnoty społecznej, za członków której się uważają.

Przyjęcie perspektywy sytuacyjnej uprawomocnia przekonanie, że niemożliwe jest uczenie się bez przynależenia, a przynależenie do danej społeczności wymaga znajomości i rozumienia norm czy wartości konstytuujących daną społeczność, jest bowiem wynikiem uczenia się, które zachodzi niew konkretnej instytucji czy na wybranym kursie, ale odbywa się poprzez przebywanie w danym środowisku, codzienną obserwację i nawiązywane interakcje. Mieczysław Malewski twierdzi, że w tych przestrzeniach, w których usytuowane jest nasze życie, uczymy się z taką łatwością, że nie traktujemy tej aktywności jako uczenia się, chociaż agregowane spontanicznie doświadczenia budują indywidualną tożsamość poznającego podmiotu (Malewski, 2006, s. 34). Czy w związku z tym można wyróż-

nić w tym podejściu jakieś właściwości, czy wyspecyfikować cechy nowego rodzaju aktywności edukacyjnej dorosłych?

Kolejne debaty prowadzone w kręgach specjalistów zajmujących się aktywnością edukacyjną dorosłych wprawdzie przybliżają nas do tego stanu, ale nie udzielają wprost odpowiedzi. Można jednak, badając różne postaci (formy) aktywności edukacyjnej dorosłych i obszary, w jakich taka aktywność ma miejsce, poczynić kolejne ustalenia. W ich konsekwencji u progu nowego wieku Daniel Livingstone zaproponował wyróżnienie czterech rodzajów aktywności edukacyjnej. Są to:

- **Formalna edukacja**, gdzie znaczącym wyróżnikiem jest pozycja nauczyciela, który dzięki formalnemu autorytetowi może przesądzać o zakresie wiedzy, niezbędnej uczącym się dorosłym do efektywnego osiągnięcia celów wyznaczonych programem nauczania.
- **Pozaformalna edukacja**, która pojawia się wtedy, gdy dobrowolnie podejmujący uczenie się dorośli zapragną opanować wybrany przez siebie, ale przewidziany jakimś programem, zakres wiedzy lub umiejętności, korzystając przy tym z pomocy towarzyszącego im w procesie uczenia się nauczyciela.
- **Nieformalne nauczanie i doskonalenie**, które pojawia się wówczas, gdy nauczyciel lub mentor bierze odpowiedzialność za intencjonalnie przekazywaną innym dorosłym wiedzę, jednak bez odwoływania się do konkretnego programu czy zakresu treści. Nauczanie takie ma charakter spontaniczny i przypadkowy, a najczęściej dotyczy sytuacji pracy lub aktywności społecznej.
- **Nieformalne uczenie się**, które jest rozumiane jako każdy rodzaj aktywności służący opanowaniu wiedzy lub umiejętności, który zachodzi bez wcześniej opracowanego programu i w każdej sytuacji (Livingstone, 2001, s. 3–4).

Klasyfikacja Livingstone'a wydaje się interesująca z kilku powodów. Po pierwsze, każdy z wymienionych przez autora rodzajów edukacji zakłada **intencjonalność** działań podmiotu, bez względu na to, czy podmiot ma charakter indywidualny (pojedynczy dorosły), czy zbiorowy (grupa dorosłych). Po drugie, w jednym z wyróżnionych przez autora rodzajów aktywności edukacyjnej, *nieformalnym nauczaniu i doskonaleniu*, poprzez eksponowanie intencjonalności tego procesu tylko po jednej ze stron, tj. po stronie nauczyciela czy mentora, zachodzi obawa niebezpiecznej polaryzacji tego rodzaju edukacji, co może w skrajnych przypadkach prowadzić do realizacji ukrytego programu. Po trzecie, uczenie się w klasyfikacji Li-

Livingstone’a przedstawiane jest jako proces niemal wyłącznie podmiotowej aktywności dorosłych, a nie proces społeczny.

Edukacja dorosłych w porządku hierarchicznym

Wydaje się, że propozycja Livingstone’a, choć może wydawać się kontrowersyjna, na przykład przez fakt przyporządkowania intencjonalności nieformalnemu uczeniu się, to ma jeszcze jedną potencjalną cechę – umożliwia przedstawienie wyspecyfikowanych rodzajów edukacji w porządku hierarchicznym. Porządek ten, wyznaczony zarówno przez kryterium rozwojowe, jak i temporalne, można ukryć w metaforze „góry lodowej” edukacji dorosłych, gdzie znakomita, konstytutywna dla przyszłej jakości życia człowieka edukacja jest „ukryta”, „niewidzialna”, a przez to mniej precyzyjnie badana i opisywana (rys. 1). Natomiast, w większości przypadków, badana jest instytucjonalna, formalna edukacja dorosłych, która wprawdzie jest „obserwowalnym” wierzchołkiem, ale stanowi zaledwie kilkunastoprocentowy obszar aktywności edukacyjnej dorosłych.



Rys. 1. „Góra lodowa” edukacji dorosłych

Źródło: opracowanie własne oparte na artykule Livingstone’a (2000).

Umieszczając u podstaw góry lodowej *nieformalne uczenie się*, sankcjonujemy zarówno prawomocność paradygmatu rozwojowego, jak i swoistą naturalność tej aktywności, która pojawia się jako pierwsza i towarzyszy człowiekowi do końca życia. Kolejne rodzaje aktywności pojawiają się później i w bardziej lub mniej bezpośredni sposób kształtują jakość naszej egzystencji oraz towarzyszą życiu i rozwojowi człowieka przez nieomal cały okres dorosłości. Wierzchołek wieńczy *edukacja formalna*, która choć pojawia się w życiu każdego człowieka w miarę wcześnie i jest w większości państw obowiązkowa, to dla uczących się dorosłych staje się również w wymiarze kompensacyjnym obowiązkowa. Ten rodzaj edukacji najszybciej znika z życia człowieka dorosłego.

Uzupełniając do klasyfikacji Livingstone'a propozycję podziału rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych przedstawił Daniel Schugurenski (2000). Najpierw przeprowadził krytyczną analizę cech formalnej i pozaformalnej edukacji, a następnie zestawiał i przeprowadził dyskusję wyróżnionych w trakcie analizy właściwości tych dwóch rodzajów edukacji. W efekcie takiego zabiegu, zdaniem autora, za edukację formalną dorosłych należy uznać tę aktywność, która ma podstawowy, w danym państwie, charakter. Jest ustanowiona przez władze i niemodyfikowalna w zakresie określonego minimum programowego, które uczący się dorośli mogą realizować jedynie pod kierunkiem uprawnionych nauczycieli. Funkcjonowanie takich formalnych placówek edukacyjnych na rynku podlega ścisłej regulacji władz. Edukacja tego rodzaju zazwyczaj jest obowiązkowa, w takim rozumieniu, że aby dorosły mógł osiągnąć stopień wyższy tej edukacji, musi najpierw zakończyć stopień niższy. Ponieważ tryb takiej formalnej edukacji może być bardzo różny, najczęściej niestacjonarny, stąd też część badaczy edukacji dorosłych określa tę edukację jako *paraformalną* (Schugurenski, 2000, s. 2).

Natomiast pozaformalna edukacja jest z założenia dedykowana dorosłym. Zazwyczaj realizowana jest poza systemem instytucji, nad którymi pieczę sprawują władze. Ma elastyczną strukturę i program, który może ulegać zmianom. Zazwyczaj w procesie edukacji obecny jest nauczyciel, aczkolwiek jego status i rola nie upoważniają go do realizacji funkcji będących konsekwencją uprawnień przyporządkowanych statusowi nauczyciela w edukacji formalnej (np. nie jest realizowana funkcja klasyfikacyjna czy selekcyjna).

Ta skrótna z konieczności prezentacja wyników analizy cech formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych pozwoliła autorowi na koncep-

tualizację pola **nieformalnej edukacji**. Schugurenski, odmiennie niż Livingstone, proponuje, aby przez pojęcie nieformalnej edukacji rozumieć wyłącznie procesy **uczenia się**, które jego zdaniem mogą być, w zależności od kontekstu, w jakim zachodzą, intencjonalne lub nie. Swoje przekonanie uzasadnia po pierwsze perspektywą rozwojową, która pierwszeństwo przyznaje procesom uczenia się nieformalnego, a po drugie perspektywą historyczną, w doświadczeniach której zawarte są przykłady efektywnego funkcjonowania dorosłych pomimo braku dostępu, w owym czasie, do instytucji edukacyjnych specjalnie im dedykowanych.

Przyjęcie *intencjonalności* za kryterium różnicujące postaci nieformalnej edukacji dorosłych pozwoliło autorowi na wyróżnienie trzech form nieformalnego uczenia się dorosłych: samokierowanego uczenia się, incydentalnego uczenia się, socjalizacji (ukrytego uczenia się).

Samokierowane uczenie się autor rozumie jako aktywność edukacyjną podejmowaną przez podmiot, któremu w tej aktywności nie towarzyszy edukator, przy czym nie ma znaczenia, jaki jest formalny status takiej roli (nauczyciel, instruktor, doradca, opiekun itp.), co oczywiście nie wyklucza obecności takich osób w sytuacji uczenia się jako źródeł wiedzy, ale to sam uczący się decyduje, czy z nich skorzysta, czy nie. Jednocześnie jest to *intencjonalna* (zamierzona) i *świadoma* aktywność. *Intencjonalna*, ponieważ uczący się podejmuje czynność uczenia się z określonym zamiarem, intencją, nawet celem, zanim podejmie pierwsze kroki w kierunku materializacji tego zamiaru, a *świadoma* w tym sensie, że uczący się doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że jego zachowania są czynnościami uczenia się (Schugurenski, 2000, s. 4).

Incydentalne uczenie się odnosi się z kolei do doświadczeń edukacyjnych, które nie mają charakteru *intencjonalnego*. Swoje źródło mają w doświadczeniu osobistym, w praktyce dnia codziennego, ale nie są zamierzone. Dorosły, podejmując taką aktywność, nie planuje uczenia się, natomiast wzbogacając w ten sposób swoje doświadczenie osobiste, jest w stanie świadomie „po zakończeniu” zdarzenia orzec (często poprzez refleksję osobistą), że czynność uczenia się miała miejsce (Schugurenski, 2000, s. 5).

Socjalizacja odnosi się, według Daniela Schugurenskiego, do uczenia się, które ma *nieintencjonalny* i *nieuświadomiony* charakter i chociaż ma miejsce przez całe życie, to nie jest przez dorosłych projektowane. Dorosli nie zakładają również, że takie lub inne doświadczenie planowo będzie miało miejsce właśnie w ich życiu, w określonym jego momencie czy wymiarze. Najczęściej zachowania z tej kategorii pojawiają się nagle, nie-

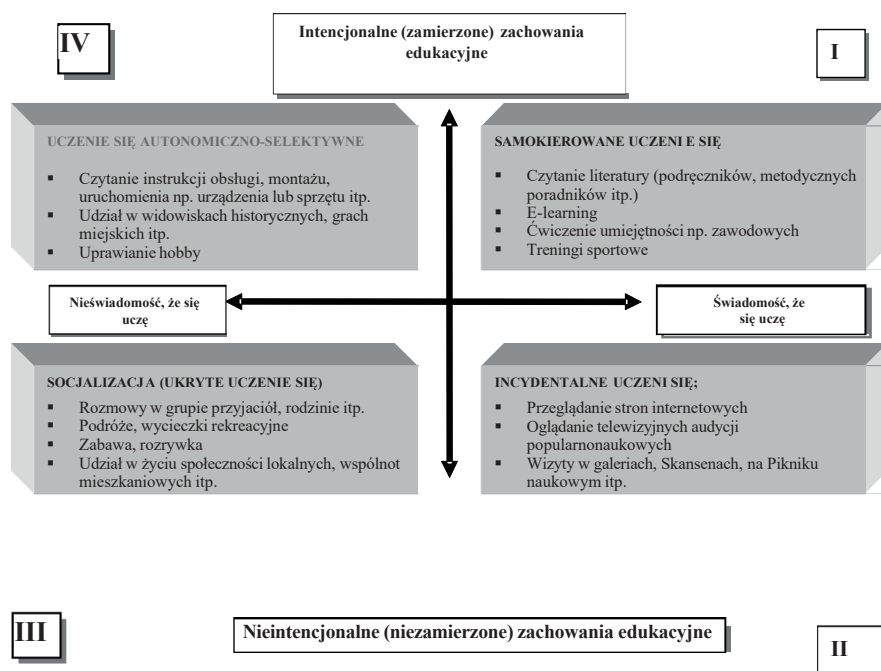
spodziewanie, spontanicznie w życiu dorosłych, a ich efekt jest trudny do szacowania i obserwacji, niemniej jednak nie jest niemożliwy. Takie zachowania dają efekt w postaci internalizacji wartości, postaw czy wzorów zachowania się. Można przyjąć, że status tej formy edukacji nieformalnej, pomimo swojej „nieprzejrzystości”, jest znaczący, ponieważ, w części przypadków, doprowadza poprzez retrospekcję biograficzną do uznania danej aktywności za edukacyjną. Umożliwia to pomiar efektów tej aktywności, co w konsekwencji pozwala nawet na założenie (przy względnej prawomocności tego założenia), że w sensie edukacyjnym mamy do czynienia ze zmianą o względnie trwałym charakterze.

Warto zwrócić uwagę, że propozycja konceptualizacji edukacji nieformalnej, zaproponowana przez Schugurenskiego, prowadzi do identyfikacji **trzech** form nieformalnej aktywności edukacyjnej dorosłych. Przy czym, ze względu na zastosowane w analizie kryteria, otwiera dla kolejnych badaczy pole do dalszych dociekań nad kolejną, **czwartą formą** zachowań edukacyjnych. Na schemacie jest to obszar wyznaczony przez wektor *intencjonalność*, definiowany jako świadomość zamysłu, określonego zamiaru (celu), i wektor *nieświadomość*, oznaczający brak bieżącej refleksji dorosłego co do edukacyjnej natury czynności, które podejmuje.

Uczenie się autonomiczno-selektywne. Zarys pola badawczego

Klasyfikację zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej z uwzględnieniem czwartej formy przedstawia rys. 2.

W trzech częściach schematu wymieniłem przykłady, które mogą być ilustracją podziału dokonanego przez Schugurenskiego, a w czwartej części zaproponowałem uzupełnienie jego klasyfikacji. Wydaje się, że zwłaszcza zidentyfikowanie i nazwanie tej czwartej formy nieformalnej edukacji dorosłych wymaga rozwinięcia opisanych tam zachowań.



Rys. 2. Klasyfikacja zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej

Źródło: opracowanie własne.

Przykładem zachowań z jednej strony **intencjonalnych**, a z drugiej **nie-uświadomionych** co do natury wykonywanych czynności, które nazywam **uczeniem się autonomiczno-selektywnym**, może być, jak zapisano to na schemacie w IV ćwiartce, m.in. uprawianie hobby albo udział w różnego rodzaju plenerowych inscenizacjach historycznych czy zagranicznych wyjazdach studyjnych. Oglądając widowisko historyczne, np. plenerową rekonstrukcję bitwy pod Grunwaldem, naocznie śledzimy losy bohaterów tej batalii z epoki średniowiecza. W ten sposób **intencjonalnie i poprzez akt autonomiczny** uczymy się historycznego przebiegu bitwy, a w sposób **nieuświadomiony i selektywny zarazem** poznajemy np. detale stroju uczestników tego wydarzenia. Pod warunkiem oczywiście, że rekonstrukcja będzie rzetelna. Podobny w sensie edukacyjnym charakter mają studyjne wyjazdy dorosłych w ramach programów unijnych, np. Grundtvig,

tzw. asystentura (shadowing). Dorosli w trakcie wyjazdu towarzysząc organizatorowi jakiegoś przedsięwzięcia edukacyjnego podczas jego codziennej pracy i intencjonalnie poznają metodykę podejmowanych przez niego czynności organizacyjnych, ale zarazem nieświadomie uczą się np. „stosowności” pewnych zachowań, które ta osoba w obserwowanych przez nich sytuacjach wykazuje.

Być może zachowania te zostaną po pewnym czasie uznane za świadomą czynność uczenia się. Fakt taki może mieć miejsce, gdy w życiu dorosłego wystąpi incydent krytyczny, polegający na tym, że ktoś zapyta tego dorosłego o jakiś przykład stosowności lub nie danego zachowania, a wtedy ten dorosły zreflektuje się i odpowiadając na zadane pytanie, uzna, że to, czego w sposób autonomiczny i selektywny zarazem doświadczył, to też była edukacja. Niektóre organizacje społeczne i biznesowe, rozumiejąc ten mechanizm, starają się specjalnie takie, opisane powyżej wydarzenia aranżować. W ten sposób uczestnicy wyjazdów studyjnych, staży czy innych form kaskadowo dzielą się nie tylko swoją wiedzą formalną czy pozaformalną, ale i nieformalną.

Etapu klaryfikacji pojęcia *nieformalne uczenie się*

Interesującą, w aspekcie historycznym, klasyfikację przedstawił Gerald A. Straka. Zaproponowana przez niego periodyzacja etapów klaryfikacji pojęcia *nieformalne uczenie się* (Straka, 2004) obejmuje okres ponad półwiecza, to jest od końca II wojny światowej aż do czasów współczesnych, i wyszczególnia pięć jakościowo różnych etapów. Zdaniem tego autora początków procesu konceptualizacji zakresu znaczeniowego terminu *nieformalna edukacja dorosłych* należy doszukiwać się w 1947 r. Wtedy to UNESCO wydało raport *Edukacja w krajach rozwijających się* (UNESCO, 1947), w którym *edukację*, w tym *edukację dorosłych*, uznano za fundament koniecznych reform cywilizacyjnych. Poprzez modernizację edukacji, jak dowodzono, można jednocześnie osiągnąć dwa wzajemnie dopełniające się cele: wzrost ekonomiczny i ład społeczny oparty na zasadach równości społecznej i demokratycznych mechanizmach sprawowania władzy. Właśnie edukacja pozaformalna miała odegrać kluczową rolę w tych przemianach. Uzasadnienia budowano na keynesowskiej ekonomii, dowodząc, że tylko edukacja w tym obszarze gwarantuje osiągnięcie równie istotnych celów, jakie stawia sobie edukacja formalna, ale zdecydowanie niższym kosztem

i w bardziej elastycznej strukturze (Straka, 2004, s. 4). Warto zaznaczyć, że przez określenie *edukacja pozaformalna* rozumiano wszystkie inne niż formalne działania edukacyjne podejmowane „dla i przez” dorosłych. Zdaniem Geralda Straki pierwszy etap trwał od 1947 do 1958 r.

Oczekiwania, które wiązano z tym okresem, okazały się mrzonką. Po dekadzie jałowych prób reformatoryzy odeszli od idei modernizacji społeczeństw poprzez inwestycję w edukację pozaformalną na rzecz koncentracji środków i masowy rozwój instytucji edukacji formalnej: szkół i placówek kształcenia zawodowego. Przekonanie, że tylko formalne instytucje mogą doprowadzić do realizacji założonych celów, sprawiło, że co najmniej na następną dekadę zmarginalizowano w ten sposób znaczenie edukacji innej niż formalna. Taka praktyka spowodowała także, że punkt ciężkości związany z rozumieniem, czym jest jakościowy wymiar edukacji dorosłych, przemieścił się i ponownie w centrum zainteresowania badaczy postawił procesy nauczania.

Kolejny etap zaczął się z początkiem lat 70. i trwał kolejną dekadę (Straka, 2004, s. 4). Inspiracją do zmiany paradygmatu w edukacji dorosłych była aktywność różnego rodzaju edukatorów, którzy pod wpływem idei alfabetyzacji funkcjonalnej autorstwa Paulo Freire’a (Demetrio, 2006) rozpoczęli działania z zakresu społecznej edukacji. Istotą podejmowanych działań edukacyjnych był bezpośredni dialog, jaki edukator prowadził np. z mieszkańcami brazylijskich slumsów. Celem takich rozmów był, poza uczeniem alfabetu, mimowolny wzrost świadomości społecznej i narodowej, a także politycznej tych mieszkańców. Zdaniem Helen Colley i pozostałych autorów raportu *Pozaformalne uczenie się. Odzworowanie obszaru pojęciowego* właśnie w tej drugiej fazie można wyróżnić co najmniej dwa znaczące nurty. Pierwszy, który w edukacji pozaformalnej upatrywał szansę na zmiany społeczne, kojarzony był z inicjatywami podejmowanymi przez ruchy feministyczne, antyrasistowskie czy walczące o prawa robotników. Organizacje te, w formule edukacji pozaformalnej, często podejmowały się realizacji radykalnych w odbiorze projektów edukacyjnych, których celem było zwrócenie uwagi społecznej na negatywne zjawiska będące konsekwencją następujących przemian społecznych. Drugi nurt upatrywał w edukacji pozaformalnej szansę na emancypację uczących się, którzy poprzez tę formę edukacji przejmą całkowitą kontrolę nad własnym procesem uczenia się. Uzasadnieniem tego drugiego nurtu były zarówno koncepcje społeczno-kulturowego rozwoju społeczeństw, jak i sytuacyjne teorie uczenia się (Straka, 2004, s. 4; Colley i in., 2003, s. 7).

Etap trzeci rozpoczął się około 1980 r. Był konsekwencją prowadzonych debat nad postępującym procesem odformalizowania szkolnej edukacji dorosłych z jednej strony, a z drugiej coraz częstszym, nieomalże niezauważalnym procesem formalizacji inicjatyw z obszaru edukacji pozaformalnej. Zasymboliczny efekt tych współbieżnych, choć o zwrocie biegnącym z krańcowo różnych biegunów, uznaje się publikację Narodowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych (The Review of Vocational Qualifications Raport; RVQ, 1986), które wprowadzono do powszechnego stosowania w 1987 r. w Anglii. Opracowane standardy nie są formalnie zdefiniowane w rozumieniu języka szkolnych efektów (*outcomes*), jakich osiągnięcie powinno charakteryzować absolwenta np. szkoły zawodowej czy uniwersytetu. Mają jednak spełniać odmienną rolę. Stwarzać ekwiwalentną płaszczyznę certyfikacji dla tych, którzy ucząc się w innych niż szkolne formach, chcą potwierdzić formalnie fakt osiągnięcia podobnych lub takich samych efektów, jakie uzyskali inni, kończącokreślony cykl kształcenia instytucjonalnego.

W Stanach Zjednoczonych równie symboliczny efekt, jak publikacja Narodowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych, miało wystąpienie Lauren Resnick (Resnick, 1987, za: Straka, 2004) skierowane do uczestników corocznego zjazdu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badaczy Edukacji, którą swoim wystąpieniem, zatytułowanym *Uczenie się w szkole i poza*, skrytykowała system edukacji formalnej, dowodząc, że jest on głównie zorientowany na „wyuczenie” indywidualnej biegłości kompetencyjnej, co powoduje, że choć niektórzy osiągają przez takie nastawienie dużą wprawę w określonych obszarach wiedzy, to dzieje się tak, ponieważ „siedzą samotnie w ławkach”. Metafora ta miała uzasadnić konieczność rozwoju innych kompetencji, takich, które pozwolą uczącym się stać się równie biegłymi w sytuacjach autoedukacyjnych, poza kontekstem edukacji formalnej, np. w sytuacji funkcjonowania jako członkowie danej społeczności.

Etap czwarty, jak zwraca uwagę Straka, rozpoczyna się na początku lat 90. Wtedy, jego zdaniem, edukacja pozaformalna zaczyna być utożsamiana przede wszystkim z wszelkimi rodzajami działań edukacyjnych, których inicjatorem są organizacje pozarządowe. Uzasadnienia dla podejmowanych przez te organizacje (głównie z tzw. *trzeciego sektora*) inicjatyw edukacyjnych należy upatrywać w popularnych w tym czasie teoriach rozwoju społecznego, które interpretowały zachodzące zmiany, raz przyjmując perspektywę feministyczną, innym razem etnokulturową, to znowu środowiskową. Jednak bez względu na to, jaka orientacja w objaśnianiu

przemian rzeczywistości społecznej obowiązywała, główną funkcją edukacji pozaformalnej miała stać się promocja autentycznego **doświadczenia uczenia się**, które to uczenie się może mieć miejsce jedynie w konkretnej społeczności i tylko w nieformalny sposób, ponieważ prawdziwa wiedza ukryta jest głęboko, a prowadzić może do niej jedynie **praktykowanie** uczenia się (Straka, 2004).

Początek etapu piątego to inicjatywy pojawiające się na forum różnych gremiów Unii Europejskiej. Zasadnicze znaczenie ma tu szeroka promocja idei całożyciowego uczenia się, w której nieustannie podkreśla się znaczenie (rangę) innych niż formalne rodzajów aktywności edukacyjnej. Po raz kolejny też wznowiono dyskurs na temat zakresu i znaczeń *edukacji pozaformalnej i nieformalnej*, które uznano za alternatywne wobec edukacji formalnej.

W polskiej literaturze przedmiotu także można odnaleźć wątki tych międzynarodowych debat, aczkolwiek genealogia kształtowania się poglądów na zjawisko różnicowania się obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych w Polsce ma dłuższy rodowód. Józef Kargul w znaczącej publikacji z tego zakresu zatytułowanej *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej* zwraca uwagę na dwuetapowość tego procesu i wielość jego kontekstów. Podkreśla także, co istotne w obliczu historycznej perspektywy, że idee fizjokratów, którzy we Francji byli zwolennikami szkoły ekonomicznej, stanowiły impuls do organizowania oświaty dorosłych w Polsce, chociażby przez twórców Komisji Edukacji Narodowej (Kargul, 2005, s. 14).

W kontekście rozważań historycznych autora warto również przypomnieć o inicjatywach dwóch stowarzyszeń, które można uznać za prototypowe dla *edukacji nieformalnej* w Polsce tamtego okresu (Fatyga, 2004). Pierwsze z nich to Towarzystwo Filomatów (1817–1823), tajne stowarzyszenie, które skupiało młodych dorosłych, studiujących w Wilnie, drugie to Zgromadzenie Filaretów, które powstało po likwidacji przez władze carskie Towarzystwa Filomatów. Cele obu stowarzyszeń były podobne, miały harmonijnie łączyć młodzięńcze umiłowanie życia, społecznikostwo, patriotyzm i samokształcenie (Pietraszkiewiczówna, 1934).

W kolejnych latach, w sytuacji braku państwowości polskiej, mamy do czynienia z licznie podejmowanymi i bardzo różnorodnymi inicjatywami z obszaru edukacji nieformalnej. Miały one postać kółek samokształceniowych, różnego rodzaju stowarzyszeń i towarzystw naukowych ważnych dla życia naukowego i obywatelskiego ówczesnej Polski. Na tym polu

spotykamy także inicjatywy podejmowane przez organizacje kulturalne, związkowe czy wybitne postaci tamtego okresu, takie jak m.in. Adam Mickiewicz (Pólturzyccy, 2005). Poprzestając jedynie na wymienieniu tych kilku wybranych inicjatyw, warto zauważyć, że to, co charakterystyczne dla ówczesnej, innej niż formalna edukacji, jest w dużej części atrybutem współczesnych pozaformalnych i nieformalnych inicjatyw edukacyjnych. Ten obszar wspólnej tożsamości to konsekwencja m.in. świadomości i intencjonalności zamiarów przy podejmowaniu poszczególnych inicjatyw; braku sztywnej formy organizacyjnej, zwerbalizowanej w postaci dokumentu prezentującego misję, której uzasadnienia poszukuje się w kontekście systemu oficjalnej (szkolnej) edukacji lub jego ograniczeniach, a także przekonania, że wiedza jest wartością autoteliczną.

Podobny pogląd wyraża Mieczysław Malewski. W artykule *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych* autor konstatuje, że redefinicja samego pojęcia „edukacja dorosłych” była konsekwencją dyskursu, jaki prowadzono przez cały XX w. i w wyniku którego co najmniej dwukrotnie miała miejsce paradygmataczna zmiana. Pierwsza, zdaniem autora, nastąpiła na początku lat 70., a teoretycznym uzasadnieniem zmiany była propozycja M.S. Knowlesa. Obecnie, według autora, mamy do czynienia z drugą zmianą (Malewski, 2006, s. 23–24). Jej istotą jest uczynienie całościowego uczenia się centralną ideą edukacyjną, która, jak dowodzi John Field, z jednej strony poszerza terytorium edukacji, a z drugiej różnicuje populacje osób uczących się i jeszcze bardziej komplikuje kwestie zakresu i definicji samego terminu „edukacja” (Field, 2003, s. 65, za: Malewski, 2006, s. 25).

Definicje formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Perspektywa organizacji międzynarodowych

Konsekwencją toczących się debat naukowych było przyjęcie przez Komisję Europejską w marcu 2000 r. w Lizbonie dokumentu pod nazwą *Memorandum on Lifelong Learning*, w którym nie tylko zaprezentowano wykładnię idei całościowego uczenia się, ale także, respektując wielość przejawów (rodzajów) aktywności edukacyjnej i kontekstów, w których taka aktywność może zachodzić, dookreślono obszary takiej aktywności. W tym dokumencie (Memorandum, 2000) wskazano na trzy obszary, do jakich powinniśmy odnosić wszelkie rodzaje aktywności związane z różnymi rodzajami uczenia się:

1. **Edukację formalną** (*formal learning*) – związaną z formalnymi procesami uczenia się, która ma miejsce w instytucjach tworzących ustrój szkolny, a także w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego. Wynikiem takiej edukacji jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednim świadectwem lub dyplomem.
2. **Edukację pozaformalną** (*non-formal learning*) – związaną z procesami uczenia się, które mają miejsce poza instytucjami edukacyjnymi. Nie zawsze efektem takiej edukacji jest uzyskanie formalnie uznawanego świadectwa lub dyplomu, aczkolwiek zawsze jakiś certyfikat uczący się otrzymują. Taka aktywność edukacyjna może odbywać się w miejscu pracy lub poza nim, w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, klubach i związkach. Uczący się, dzięki tak zorganizowanej aktywności edukacyjnej, mogą zarówno doskonalić posiadane kompetencje zawodowe, jak i podnosić kompetencje ogólne oraz np. zdobywać wiedzę specjalistyczną i umiejętności szczególne, np. artystyczne czy sportowe. Za edukację pozaformalną należy, zdaniem autorów Memorandum, uznać także wszelką działalność polegającą na audytoryjnym lub indywidualnym przygotowywaniu uczących się do zdawania egzaminów formalnych.
3. **Edukację nieformalną** (*informal learning*) – związaną z codzienną aktywnością człowieka. Ten rodzaj edukacji nie musi być ani intencjonalny, ani celowy. Może po prostu przydarzać się naturalnie człowiekowi w ciągu całego życia i często nie być przez niego uznawany za edukacyjny (Memorandum, 2000, s. 8).

Analizując zaproponowany przez Komisję Europejską podział, warto zauważyć, że po raz pierwszy w dokumencie tej rangi inne niż formalne konteksty uczenia się zyskały tak wysoki status. Nie tylko poprzez fakt ich wyróżnienia czy definicyjnego rozgraniczenia, co starałem się wykazać w tekście, ale także poprzez zrównanie ich formalnego statusu. Peter Alheit zwraca również uwagę, że te trzy rodzaje edukacji stają się wobec siebie komplementarne i w sposób synergiczny zaczynają towarzyszyć człowiekowi w trakcie jego całego życia i we wszystkich jego aspektach (Alheit, 2002).

Zawarte w cytowanym dokumencie rozstrzygnięcia terminologiczne nie stanowią swoistego *novum*. Różne gremia światowe i europejskie podejmowały od dawna próby uściślenia tych terminów. Początkowo próby

te dotyczyły stosowanego nazewnictwa, później także zakresów definicyjnych trzech wyróżnionych rodzajów edukacji, które podlegały wielokrotnej modyfikacji. Analizując dokumenty instytucji międzynarodowych, można zauważyć, że próby dochodzenia do precyzyjnego skonstruowania nazw własnych (definicji) obszarów, w jakich odbywa się aktywność edukacyjna, bądź to związane z uczeniem się, nauczaniem czy uczeniem się-nauczaniem, nadal trwają.

Porównując zestawione w tabeli 1 wybrane definicje edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, które powstały w ciągu ostatniej dekad z inicjatywy różnych międzynarodowych gremiów, możemy zauważyć, jak dynamicznie, ale harmonijnie do prowadzonego dyskursu naukowego, zmieniał się zarówno zakres definicyjny poszczególnych pojęć, jak i preferencja w akcentowaniu kluczowych dla danego obszaru rodzajów aktywności edukacyjnej.

To instytucjonalne postrzeganie rodzajów aktywności edukacyjnej dorosłych, niezbędne chociażby dla porównywania efektów osiągniętych przez uczących się dorosłych w każdym z wymienionych trzech obszarów, coraz częściej nie wystarcza. Wprawdzie kluczowe dla rozstrzygnięć terminologicznych kwestie uzyskały uzasadnienie teoretyczne i status normatywny, ale wydaje się, że warto również zadbać o implikacje, jakie zarówno teoretyczne konstatacje, jak i przyjęte przez międzynarodowe organizacje definicje niosą dla codziennej praktyki. Problem ten nabiera swego znaczenia, ponieważ w każdym z trzech omawianych obszarów prowadzone są różne działania edukacyjne. Powodują inny efekt, realizowane są w odmiennym środowisku, inna jest zarówno ich natura (teoretyczna prąwowość), jak i postać (forma organizacyjna) takiej edukacji.

W przypadku formalnej edukacji wątpliwości są zdecydowanie mniejsze. Status tej edukacji, jak wielokrotnie wykazywano to w niniejszym tekście, jest ze swojej natury „przejrzysty” i w dużej mierze dobrze sparametryzowany*. Edukacja pozaformalna i nieformalna są trudniejsze do rozpoznania, ale za to nieporównywalnie dostępnejsze. Istotne wydają się również kategorie relacji pomiędzy uczestnikami takiej aktywności. W obu rodzajach edukacji relacje pomiędzy uczestnikami mają partnerski charakter, co sprawia, że stronom bardziej zależy na jakości porozumienia się. Warto również przypomnieć, że właśnie te dwa rodzaje edukacji cechu-

* Z zastrzeżeniem, że formalna edukacja stanowi jedynie wierzchołek „góry lodowej” edukacji.

je naturalnie właściwa im permanencja, która często w potocznym odbiorze interpretowana była jako cecha pochodna hierarchii instytucjonalnej. To edukacja pozaformalna i nieformalna dają możliwość jej podejmowania na różnych etapach życia i obecne są pod wieloma postaciami. I wreszcie w obszarach tej edukacji „ukryty jest Skarb” (Delors, 1998) rozumiany jako szansa na rozwój osobisty i zarazem „przesłanka do budowy całościowej edukacji” (Kargul, 2005).

Tabela 1. Zestawienie wybranych, kluczowych elementów definicji edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej

Data powstania dokumentu	Źródło definicji	Definicja edukacji formalnej	Definicja edukacji pozaformalnej	Definicja edukacji nieformalnej
1997	ISCED – International Standard Classification of Education (Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia)	Edukacja formalna to nauczanie początkowe, ogólne i zawodowe dla osób poniżej 25. roku życia.	Edukacja pozaformalna to nauczanie zorganizowane poza placówkami edukacji formalnej, dla zdefiniowanej grupy uczestników, prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych w programach nauczania celów.	Edukacja nieformalna to nauczanie poprzez codzienne doświadczanie (np. poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami, kolegami, grupą towarzyską itp.).
2000	EC – European Commission (Komisja Europejska)	Edukacja formalna to uczenie się , które odbywa się w szkołach i innych placówkach oświatowych i prowadzi do uzyskania kwalifikacji formalnych.	Edukacja pozaformalna to uczenie się poza głównym nurtem systemu nauczania. Nie prowadzi do uzyskania kwalifikacji formalnych.	Edukacja nieformalna to uczenie się z życia, z codziennych sytuacji, niekoniecznie intencjonalne.
2005	CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego)	Edukacja formalna to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność polegająca na uczeniu się .	Edukacja pozaformalna to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność, bez wyznaczonych celów uczenia się .	Edukacja nieformalna to nieintencjonalna i nieplanowana aktywność uczenia się .

Tabela 1. Zestawienie (ciąg dalszy)

Data powstania dokumentu	Źródło definicji	Definicja edukacji formalnej	Definicja edukacji pozaformalnej	Definicja edukacji nieformalnej
2006	EUROSTAT – Europejski Urząd Statystyczny	Definicja przyjęta za: ISCED (1997): Edukacja formalna to nauczanie początkowe, ogólne i zawodowe dla osób poniżej 25. roku życia.	Definicja przyjęta za: ISCED (1997): Edukacja pozaformalna to nauczanie zorganizowane poza placówkami edukacji formalnej, dla zdefiniowanej grupy uczestników, prowadzące do osiągnięcia wyznaczonych w programach nauczania celów.	Edukacja nieformalna to intencjonalne uczenie się , ale mniej zorganizowane i mniej ustrukturyzowane niż nauczanie.
2007	OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju)	Edukacja formalna to uczenie się w szkołach, centrach kształcenia zawodowego oraz w miejscu pracy.	Edukacja pozaformalna to intencjonalne (celowe) i zgodne z przyjętym programem uczenie się , którego wyniki nie podlegają formalnej ocenie. Nie prowadzi też do uzyskania formalnych kwalifikacji.	Edukacja nieformalna to nieintencjonalne, nieustrukturyzowane i niezorganizowane uczenie się , przydarzające się w miejscu pracy, wypoczynku czy życiu rodzinnym.
2008	CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego)	Edukacja formalna to uczenie się w szkołach, centrach kształcenia zawodowego i podczas pracy w danym zawodzie.	Edukacja pozaformalna to celowa (intencjonalna) i zaplanowana aktywność, bez wyznaczonych celów uczenia się .	Edukacja nieformalna to nieintencjonalne, nieustrukturyzowane i niezorganizowane uczenie się , przydarzające się w miejscu pracy, wypoczynku czy życiu rodzinnym.

Źródło: Werquin, 2007, s. 3.

Ponieważ te dwa rodzaje edukacji stają się niekwestionowanym priorytetem na nadchodzące lata, warto, dbając o ich czytelność, nie tylko w prowadzonych debatach, ale także w praktyce dnia codziennego zwrócić uwa-

gę na fakt, że praktyka edukacji pozaformalnej i nieformalnej ma różne oblicza. Oprócz tych pożądaných również te, które powinny stanowić obszar refleksji krytycznej. Można do nich zaliczyć tendencję do formalizacji, instytucjonalizacji czy wręcz biurokratyzacji inicjatyw edukacyjnych, które w opacznie pojętym interesie społecznej czytelności obrastają procedurami, funkcjami czy fasadą szyldów. Zastanowienie wzbudzić powinno także rytualizowanie np. procesów uczenia się, które w pewnych warunkach mogą doprowadzić do sytuacji „edukacji dla dyplomu”. Powszechną bowiem praktyką stało się przygotowywanie dla uczących się dorosłych quasi-dyplomów czy quasi-certyfikatów, które powodują „zamglenie” samej wartości uczenia się, która powinna być przede wszystkim źródłem osobowej satysfakcji.

Wreszcie, aby debata wokół edukacji nieformalnej była dojrzała, warto, aby głos w niej zabrali również praktycy. Możemy wówczas przyjąć, że kwestie fundamentalne dla aktywności edukacyjnej dorosłych, takie jak procesy uczenia się, nauczania czy prawidłowości rozwoju, staną się nie tylko przedmiotem refleksji i debat uczonych czy polityków społecznych, ale także troską każdego. Przecież wszyscy bez wyjątku doświadczamy edukacji, tylko żeniektórzy uświadamiają to sobie zbyt późno.

Bibliografia

- Alheit P. (2002), *Podwójne oblicza całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bélanger P. (2016), *Self-construction and social transformation. Lifelong, Lifewide, and Life-Deep Learning*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Biesta G. (2009), *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21, s. 33–46
- Bjørnåvold J. (2000), *Making learning visible: Identification, Assessment, and Recognition of non-formal learning*, „Vocational Training: European Journal”, 22, s. 24–32.
- Brown P., Lauder H. (1998), *Post-fordist possibilities for lifelong learning*, [w:] A. Walther, B. Stauber (red.), *Lifelong learning in Europe*, Vol. 1, Tübingen, s. 57–74.
- CEDEFOP (2005), *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-formal and Informal Learning. National Policies and Practices in Validating Non-formal and Informal Learning*, CEDEFOP Panorama Series 117, Luxembourg.

- CEDEFOP (2008), *Terminology of Education and Training Policy*, red. P. Tissot.
- Chisholm L. (2000), *The Educational and Social Implication of the Knowledge Societies*, [w:] O. van der Gablenz, D. Mahnke, P.-C. Padoan, R. Picht (red.), *Europe 2020 Adopting to a Changing World*, Baden-Baden, s. 75–90.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa.
- Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk.
- Du Bois-Reymond M. (2005), *Lernfeld Europa: Chance für Schüler und Lehrer im 21. Jahrhundert*, [w:] U. Bracht, D. Keiner (red.), *Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt am Main.
- Fatyga B. (2004), *Edukacja nieformalna w Polsce. Historia i formy współczesne. Wystąpienie plenarne. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa.
- Gunn C. (1987), *Redefining types of adult learning*, „Journal of Community Education”, 2, s. 4–10, Coventry.
- Hamilton M. (2020), *The Discourses of PIAAC. Re-Imagining Literacy through Numbers*, [w:] F. Finnegan, B. Grummell (red.), *Power and Possibility. Adult Education in a Diverse and Complex World*, Koninklijke Brill NV, Leiden, s. 64–74.
- Kargul J. (1996), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.
- Livingstone D.W. (2000), *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, „The Canadian Journal for the Study of Adult Education”, Toronto.
- Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń.
- Meyer H.S., Benavot A. (red.) (2013), *PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance Symposium 89*.
- Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 21, s. 77–87.
- Percy K., Burton D., Withnall A. (1995), *Self-directed learning among adults; the challenge for continuing educators*, Leeds.
- Pierścieniak K. (2015), *„Niewidzialne” uczenie się. O potrzebie przypominania rzeczy istotnych*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania. Tom dedykowany Profesor Oldze Czerniawskiej z okazji 85. urodzin*, Biblioteka

- Edukacji Dorosłych, t. 46, red. serii A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo AHE, Warszawa–Łódź.
- Pólturzyccy M.J. (2005), *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog*, Muzea Adama Mickiewicza, Płock.
- Pólturzycki J. (2003), *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Schugurensky (2000), *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, Working Paper No. 19 Toronto.
- Scribner S., Cole M. (1973), *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, „Science”, s. 553–559.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2002), *Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne*, [w:] A. Zbierchowska (red.), *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa.
- Straka G.A. (2004), *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*, „ITB – Forschungsberichte”, 15.
- Werquin P. (2007), *Terms, Concepts and Models for analyzing the value of recognition programmes*. Wystąpienie na Third Meeting of National Representatives and International Organisations, October 2007, Vienna.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*, t. 1, Warszawa.

Netografia

- EC European Commission (2000), *Memorandum on Lifelong Learning*, SEC (2000) 1832, <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [dostęp: 20.01.2010].
- EUROSTAT (2006), *Classifications for Learning Activities: Manual, Education, Science and Culture Statistics, Population and Social Conditions 3/2006/ nr 31*, EUROSTAT/F-4, http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/measuring_lifelong/classifications&vm=detailed&sb=Title [dostęp: 20.01.2010].
- <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [dostęp: 20.01.2010].
- International Standard Classification of Education – 1997 version, http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC [dostęp: 20.01.2010].
- Livingstone D.W. (2001), *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*, <http://hdl.handle.net/1807/2735> [dostęp: 12.11.2009].
- Memorandum on Lifelong Learning (2000).
- OECD (2007), *Recognition of non-formal and Informal Learning*, Project Plan and Rationale for the activity, www.oecd.org/edu/recognition [dostęp: 20.01.2010].
- Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2014), <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [dostęp: 19.06.2023].

- Pietraszkiewiczówna S. (1934), *Materiały do historii Towarzystwa Filomatów*, t. 3, Kraków, <http://kpbk.umk.pl/dlibra/doccontent?id=28073&dirids=1> [dostęp: 16.02.2010].
- The Review of Vocational Qualifications in England and Wales (RVQ) Working Group report in April 1986, <http://www.qcda.gov.uk/6642.aspx> [dostęp: 20.01.2010].
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego – SRKL 2030 (2013), <https://www.gov.pl/web/ia/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-2030-srkl2030> [dostęp: 19.06.2023].
- Takayama K. (2014), PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance, „Comparative Education”, 49:4, 539–542, DOI: 10.1080/03050068.2013.832580, <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F03050068.2013.832580> [dostęp: 12.05.2023].
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030), <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejtnosci> [dostęp: 19.06.2023].

Epilog

Mimo upływu lat nadal nie toczy się wspólna debata wokół wątków, które były przedmiotem artykułu. Każda ze stron wymienionych w poprzednim akapicie niniejszego tekstu rozwija własną narrację przedmiotowych zagadnień. Dzieje się tak, ponieważ co innego jest przedmiotem troski prowadzonych w tym obszarze dyskusji.

Środowiska akademickie, budując system wiedzy, stale dążą do klasyfikacji właściwości badanych zjawisk, które determinują jakość uczenia się wspierającego rozwój człowieka w dorosłości, na czym szczególnie zależy andragogom. Trzeba jednakże pamiętać, że w dużej mierze nieformalne uczenie się odbywa się poprzez procesy asymilacji, co sprawia, że zachodzi obawa akceptacji przez uczących się dorosłych np. autorytarnych przesłanek czy niepodważalnych dogmatów bądź bierna akceptacja popularyzowanych konwenansów zamiast krytycznego poszukiwania czy (re)konstruowania znaczeń. Istnieje przecież zasadnicza różnica między procesem asymilacji, w którym nowe doświadczenia konstruowane są tak, aby odpowiadały już istniejącym strukturom wiedzy – Dewey tego typu praktykę określał terminem „nabywanie” wiedzy i ponad sto lat temu upatrywał w tym procesie klucz do samodzielnego uczenia się – a asymilacją,

w wyniku której przyjmuje się, że nowe doświadczenia powinny stwarzać okazję do transformacji posiadanej wiedzy, która prowadzi nie tylko do zmiany samej jej struktury, ale poprzez refleksję czy transformatywny wymiar doświadczenia do świadomej zmiany postawy dorosłego.

Środowiska praktyków, których reprezentanci, podejmując różnorodne działania na rzecz wspierania uczących się dorosłych, często pomijają w prowadzonych debatach, a tym samym w proponowanych rozwiązaniach praktycznych, rolę tych czynników, które mają konstytutywne znaczenie dla procesu uczenia się w dorosłości. Tacy przedstawiciele tej społeczności postrzegają aktywność edukacyjną raczej jako działalność zbudowaną na wykorzystaniu zasobów, jakie dostarczają społeczności, w kręgu oddziaływania których żyją dorośli, przy czym istotną rolę odgrywają w tym procesie zasoby kultury danej społeczności. W ten sposób budowane są, a w procesie aktywności podmiotowej renegotiowane, wzorce praktyki społecznej. Stają się one swoistymi narzędziami umożliwiającymi rozwój osobowy nie tylko „umiejscowiony”, ale także potencjalnie użyteczny w innych kontekstach. Aby tak się stało, danej praktyce powinna towarzyszyć formuła uogólniająca, ponieważ zasoby kultury mają przede wszystkim wymiar symboliczny.

Środowiska polityków społecznych, próbując zapanować nad procesami, które trudno kontrolować, proponują procesy walidacji jako odświeżoną formułę aktualizacji statusu uczącego się dorosłego, przy czym w zależności od aktualnych potrzeb gospodarczych zmieniają priorytety dotyczące kształcenia dorosłych. Efektem takich działań jest podjęta ostatnio kolejna próba zakorzenienia w teorii, praktyce, ale też kulturze edukacyjnej pojęć, które odpowiadają literze i duchowi propozycji formułowanych we Wspólnocie Europejskiej. Początki takiego działania możemy dostrzec w roku 2013, kiedy rząd polski przyjął nowe dokumenty strategiczne – „Perspektywę uczenia się przez całe życie” i „Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego”. W dokumentach tych określono, że kluczowym czynnikiem urzeczywistnienia się idei uczenia się przez całe życie są... umiejętności!

W związku z tym w 2019 r. powstała Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. W tym dokumencie zdefiniowano zarówno podstawowe pojęcia polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, jak i warunki oraz możliwości ich realizacji. Takie rozwiązania w myśl też zawartych w tym rządowym dokumencie mają zapewnić wzmocnienie kapitału społecznego, wzrost gospodarczy oraz zadbać o odpowiedni poziom życia w Polsce.

Wspominam o tym rozwiązaniu, ponieważ dokument zawiera opis-interpretację zjawiska, jakim jest uczenie się dorosłych. Zgodnie z zapisem tego dokumentu uczenie się dorosłych rozumiane jest jako uczenie się na etapie życia dorosłego, który stanowi wydzielony etap uczenia się przez całe życie i odbywa się w różnych formach i miejscach (w kontekście formalnym, pozaformalnym i nieformalnym). W myśl tego zapisu uczenie się dorosłych wpisane jest w ciąg działań edukacyjnych towarzyszących całemu życiu człowieka od wczesnych lat aż do późnej starości, a kluczową rolę w tak rozumianym uczeniu się dorosłych odgrywają posiadane, rozwijane i nabywane umiejętności. Autorzy mają tu na myśli rozwijanie umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych, które są ściśle związane z uczeniem się przez całe życie i w różnych jego kontekstach: osobistym, rodzinnym, społecznym, zawodowym (ZSU 2030).

Nie podejmuję się polemiki z tezami zapisanymi w dokumencie politycznym, nie zamierzam również nawoływać do krucjaty przeciwko różnym środowiskom praktyków, którzy myśląc, że wspierają dorosłych w ich rozwoju, prowadzą mniej lub bardziej przejrzyste działania socjalizacyjne, chciałbym jedynie ponownie zaapelować o dialog. Uczenie się ma w przeważającej większości charakter dialogiczny, budowa porozumienia na rzecz uznania nieformalnego uczenia się człowieka za formułę aktywności edukacyjnej równoprawną z innymi formułami – uczeniem się pozaformalnym i formalnym – wymaga debaty.