

Hanna Solarczyk-Szwec

<https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji*

On informal education in Polish andragogical discourse:
a review of conceptualizations

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

Słowa kluczowe: uczenie się/edukacja nieformalna, andragogika, edukacja dorosłych, koncepcje, paradygmaty, typologie edukacji nieformalnej, walory i wyzwania edukacji nieformalnej

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Edukacja” 2024, nr 1 (w druku).

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

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

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

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

Ewolucja edukacji nieformalnej – punkty zwrotne w praktyce i teorii

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

Pierwotną siłą edukacji nieformalnej było praktyczne działanie i naśladownictwo. Nieustannie ważnym impulsem rozwoju edukacji nieformalnej były wynalazki i rozwój technologii, które inspirowały, a z czasem zmuszały do uczenia się ich wykorzystania (np. nawozów w rolnictwie), obsługi różnego rodzaju urządzeń, maszyn, czy wreszcie zastosowania Internetu, a współcześnie także AI. Równolegle istotną rolę odgrywał ustny przekaz, który zawierał doświadczenia, mądrości życiowe do zastosowania w aktualnym działaniu. Wraz z upływem czasu dążenia edukacyjne były włączane do działań ruchów społecznych, które wspierały emancypację różnych grup społecznych: chłopów, robotników, kobiet, mniejszo-

ści i uczestniczyły w procesach formacyjnych ich tożsamości, m.in. obywatelskiej i narodowej (Solarczyk-Ambrozik, 2014, s. 49–58). Geneza edukacji nieformalnej w refleksji sięga starożytności, kiedy to Platon pisał o konieczności uczenia się w toku życia (Turos, 1993). Następnie w połowie XVII w. Jan Amos Komeński w dziele *Pampaedia* (1648) sformułował pogląd, że proces uczenia się nie może się ograniczać do nauki w szkole i przygotowania do życia dorosłego; musi mieć charakter uniwersalny i ciągły – w naturalistycznym duchu przyrównując edukację przez całe życie (nieformalną) do pór roku: „Tak przeto jak natura stale na wiosnę, w lecie, w jesieni i zimie jest czynna i pracuje, a nigdy nie odpoczywa, tak też i nasze życie może być, oczywiście pod dobrym kierownictwem, wypełnione pracą w ciągu wszystkich okresów i stopni swojej wędrówki, życie chce tego i tym się cieszy” (Komeński, 1973, s. 125).

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

Edukację nieformalną w polityczno-oświatowym nurcie ugruntowały działania organizacji międzynarodowych, głównie UNESCO, OECD, Unii Europejskiej. Za przełomowy okres w promocji edukacji nieformalnej w polityce oświatowej można uznać lata 90. XX w. Jak zauważa Mieczysław Malewski: „(S)zybkie zmiany społeczne, jakie wystąpiły w ostatnich dekadach XX w., zapoczątkowały zwrot przemysłowych zachodnich społeczeństw ku ponowoczesności i pociągnęły za sobą ważne zmiany w edukacji. W edukacji dorosłych wywołały one »cichą eksplozję« – twierdzi John Field – i uruchomiły procesy prowadzące do nowego porządku edukacyjnego (Field, 2000). Szczególnie istotną rolę odegrały: 1) systematycznie rosnący poziom wykształcenia społeczeństw, 2) rozwój technologii cyfrowych, 3) pojawienie się »nowej epistemologii«” (Malewski, 2019, s. 398). Choć dwa pierwsze czynniki nie wymagają szerszego omó-

wienia, to jednak warto zwrócić uwagę także na ich negatywne skutki, takie jak np. spadek wartości wykształcenia oraz rosnące ubóstwo kulturowe (np. badania przeprowadzone w Szwecji wskazują na negatywny wpływ korzystania z urządzeń mobilnych na czytelnictwo młodzieży (Sakowski, 2023)). Z kolei „nowa epistemologia” wiąże się z innym pojmowaniem wiedzy, która nie jest już bytem obiektywnym, ale konstytuuje się w interakcjach komunikacyjnych między ludźmi, sytuje się w codzienności jako uczenie się sytuacyjne, incydentalne, przez działanie, co łączy się pod postacią edukacji nieformalnej. Jak dalej pisze Mieczysław Malewski: „Trzy zarysowane wyżej procesy nie przebiegają osobno. Przeciwnie, nakładając się na siebie, zwiększają dynamikę zachodzących zmian społecznych i sprawiają, że współczesne społeczeństwa coraz częściej określane są jako społeczeństwa wiedzy [...], w którym uczenie się jest nieodłączną praktyką ludzkiej codzienności, przyjmuje postać osmozy wiedzy i wykształca nowe obszary uczenia się dorosłych” (Malewski, 2019, s. 399). Według Biesty (2012) powyższe prowadzi do ukonstytuowania się pedagogii publicznej, w której można wyróżnić następujące dyskursy edukacji nieformalnej:

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

Na polskim gruncie warto zwrócić uwagę na wczesne prace na temat czytelnictwa i samokształcenia dorosłych (np. Spasowski, 1923; Okiński, 1935; Drozdowicz-Jurgielewiczowa, 1939; Librachowa, 1946) i późniejsze (Pólturzycki, 1967; Semków, 1987; Ciechanowska, 2009; Frąckowiak, Gromadzka, Pólturzycki, 2019). Pionierskie było rozróżnienie pomiędzy uczeniem się sztucznym i naturalnym, jakie wprowadził Kazimierz Sośnicki w 1967 r. w książce *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Uczenie się sztuczne utożsamiał ze szkołą, naturalne – z uczeniem się w działaniu i przez doświadczenie. W tamtym okresie nie zwrócono na to szczególnej uwagi, ponieważ w natarciu była pedagogika wzorowana na osiągnięciach radzieckich uczonych. Od lat 80. XX w. w polskiej myśli andragogicznej rozwijane było podejście biograficzne w badaniach i teorii za sprawą Olgi Czerniawskiej i zespołu we współpracy ze środowiskiem francuskich i niemieckich uczonych budujących podejście jakościowe w edu-

kacji (np. Dubas, Czerniawska, 2002). Twórczo zagadnienia te rozwijały później współpracownicy zespołu O. Czerniawskiej, w szczególności Elżbieta Dubas (np. seria „Biografia i Badania Biograficzne”, 2011–2021). Z czasem biografia, badania biograficzne i biograficzność stały się wiodącym nurtem w polskiej andragogice, co miało wpływ na rozwój dyskursu o edukacji nieformalnej (por. Solarczyk-Szwec, 2015). O paradygmatycznej zmianie w andragogice, tj. przejściu od nauczania do uczenia się Mieczysław Malewski napisał książkę (2010), a wcześniej ważny artykuł: *Andragogika w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki* (2002), w których opisał mechanizmy, źródła i trudności zachodzących zmian. W dobie ponowoczesności wskazywał na drugie paradygmatyczne przejście – od uczenia się przez całe życie i oświaty dorosłych do edukacji „roztopionej” w świecie życia, które jest procesem poznawania i budowania postawy refleksyjności wobec siebie, innych ludzi i świata (tamże, s. 208–209). Aby to zagadnienie pogłębić, przejdźmy poniżej do wybranych konceptualnych ujęć uczenia się nieformalnego.

Koncepcje uczenia się nieformalnego

Peter Jarvis (2001) podzielił uczenie się na dwa podstawowe obszary: planowane (A, B, C) i nieplanowane (D, E, F), co ilustruje rys. 1.

Rys. 1. Typy uczenia się

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

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

Za Marcinem Muszyńskim można stwierdzić, że: „Obszary nieplanowanego uczenia się (obszar D, E i F) poszerzają rozumienie tego, czym jest zjawisko uczenia się. Połączenie wszystkich obszarów (A, B, C, D, E i F)

tworzy szerokie spektrum różnych aktywności, które z trudem poddają się definiowaniu. Uczenie się w tym wymiarze ma charakter całościowy, nieprzerwany i wielopłaszczyznowy – »od zinstytucjonalizowanych form kształcenia, po uczenie się poprzez doświadczenie w różnych sytuacjach życiowych [...]« (Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 9), może być »zespołem działań i refleksji, dzięki którym każdy staje się tym, kim jest, w różnych zakresach swojej osobowości« (Lengrand, 1995, s. 23), »takie uczenie się może dotyczyć wszystkich wymiarów życia ludzkiego, nie musi być sformalizowane, a może być również nieformalne i incydentalne, samodzielne, podejmowane z własnej woli, dla zaspokojenia odczuwalnych potrzeb« (Dubas, 1990, s. 208)” (Muszyński, 2014, s. 85–86).

Jean Lave wraz z Patricią Greenfield (1982) przedstawiły osiem punktów opisujących uczenie się nieformalne:

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

Ettiene Wenger – współtwórca teorii uczenia się sytuacyjnego – tak pisze o edukacji nieformalnej: „To twór pluralistyczny i rozmyty strukturalnie przenikający prawie wszystkie obszary funkcjonowania społeczeństwa. Treścią jest wiedza prawd społecznie wytwarzanych. Proces uczenia się jest tak naturalny, że często niezauważany, więc nie traktowany jako taki” (1991). Polska badaczka Agata Wiza ujmuje fenomen edukacji nieformalnej w następujący sposób: „Może być autokreacyjnym doświadczeniem osób, które w sposób refleksyjny organizują swoje doświadczenia składające się na spójną tożsamość” (2015, s. 48). Radcliffe i Coletta podkreślają synergię różnych środowisk uczenia się przez całe życie, „[...] w którym jednostka nabywa postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszednie-

go doświadczenia oraz zasobów i środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, biblioteki i środków masowego przekazu” (1989, cyt. za: Tabor, 2011, s. 107).

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

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

W ślad za różnorodnością ujęć i definicji wyróżniono różne rodzaje uczenia się nieformalnego. Knud Illeris wskazuje na przypadkowe uczenie się z codzienności - milczący wymiar uczenia się oraz uczenie się nieformalne - bardziej intencjonalne uczenie się z codzienności (Illeris, 2006, s. 191–192). Z kolei Theodor Schulze podaje następujące rodzaje uczenia się nieformalnego:

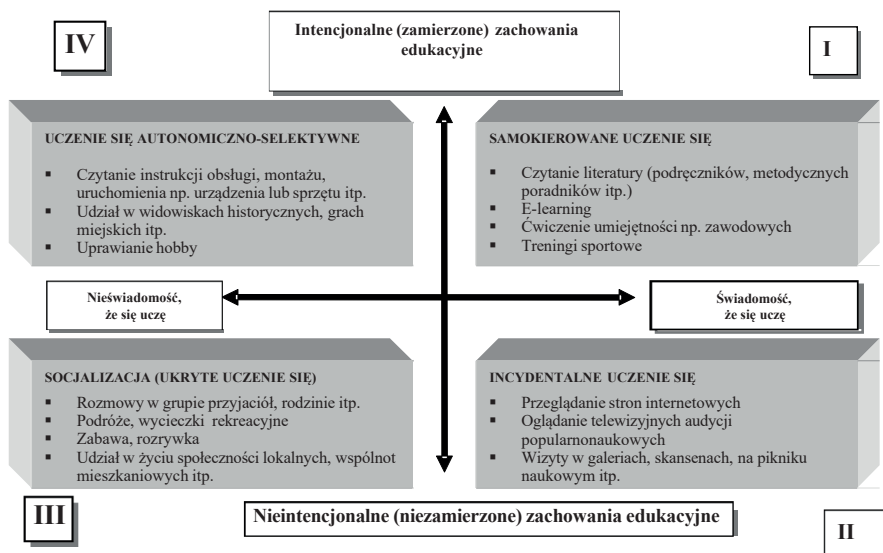
- samodzielnie organizowane – uczenie się na podstawie doświadczenia,
- dyskontynuowane – przy okazji,
- irytacyjne – w sprzecznościach, kryzysach,
- ekologiczne – w środowisku życia,
- symbolizowane – na podstawie opowieści,
- afektywne – w oparciu o przeżycia,
- refleksyjne – w oparciu o własne refleksje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

Schugurenski wyróżnia trzy rodzaje uczenia się nieformalnego:

1. Samokierowane uczenie się (samokształcenie): działalność intencjonalna i świadoma.
2. Incydentalne uczenie się: nieintencjonalne, świadome (po fakcie).
3. Socjalizacja: nieintencjonalne, nieuświadomione (biograficzna retrospekcja) (2000, cyt. za: Pierścieniak, 2009, s. 85–86).

Krzysztof Pierścieniak (2009, 2023) po analizie różnych konceptualizacji uczenia się nieformalnego, opierając się na klasyfikacji Schugurenskiego, zaproponował czwartą formę edukacji nieformalnej: uczenie się autonomiczno-selektywne, które powstało w polu wyznaczonym przez wymiary intencjonalne – nieświadome uczenie się. Kompletną klasyfikację wraz z przykładowymi zachowaniami dorosłych prezentuje poniższy rysunek (rys. 2).

Rys. 2. Klasyfikacja zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej



Źródło: Pierścieniak, 2009, s. 87.

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

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

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

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

W pierwszym z wymienionych nurtów mieści się też polityczno-oświatowy dyskurs o edukacji (nieformalnej) i zarządzaniu nią w Polsce, co szerzej omówiłam w artykule *Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej* (2022). Z natury rzeczy mieści się w nim też praktyka edukacyjna, szczególnie rozumiana jako instrumentalne administrowanie kompetencjami przez całe życie (Jurgiel-Aleksander, Rusiłowksi, 2013).

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

Edukacja nieformalna – jak jej nauczyć?

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

Według kontekstu, np.:

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

Według celów, np.:

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

Według formy, np.:

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

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

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

Bardzo ważny jest też oczywiście dostęp do bogatych zasobów uczenia się, tj. bibliotek, instytucji czasu wolnego, zaplecza sportowego itd. Z kolei uznawanie osiągnięć i umiejętności zdobytych w edukacji niefor-

malnej może ułatwiać przechodzenie między różnymi środowiskami edukacyjnymi.

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

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

- doświadczenie – nadrzędna wartość,
- transfer – uogólnienie i wykorzystanie zdobytej wiedzy w wielu scenariuszach,
- biegłość – zdolność do umiejętnego stosowania wiedzy w określonych dziedzinach,
- metapoznanie – wewnętrzne procesy, kiedy, gdzie i dlaczego stosować wiedzę i podejmować działania,
- samoregulacja,
- klimat – współpraca, wsparcie przełożonych, wsparcie organizacyjne – czynnik wzmacniający lub osłabiający transfer (s. 369–387).

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

Badania te dowodzą ogromnej wartości uczenia się nieformalnego w życiu zawodowym personelu zarządzającego, ale także można na ich podstawie postawić hipotezę, że większość kompetencji miękkich (osobistych, społecznych, kreatywnych itd.) rozwija się pozasystemowo w trak-

cie świadomej lub nieświadomej, intencjonalnej lub nieintencjonalnej edukacji nieformalnej. Kluczowe w edukacji nieformalnej są: aktywność, zaangażowanie i refleksyjność podmiotu, a uczenie się nieformalne może prowadzić do głębszego zrozumienia i angażowania się w proces uczenia się. Urszula Tabor (2011) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżniła dwie strategie nieformalnej edukacji: mimowolnego uczenia się oraz świadomego planu „krok po kroku”.

Podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy można wyprowadzić następujące wnioski:

1. Na temat ewolucji edukacji nieformalnej:
 - edukacja nieformalna towarzyszy ludziom od początku cywilizacji;
 - refleksję teoretyczną nad edukacją nieformalną wyprzedza codzienna praktyka;
 - ważnym impulsem rozwojowym dla edukacji nieformalnej była praktyka i teoria uczenia się przez doświadczenie;
 - na gruncie polskim teoretyczny fundament edukacji nieformalnej zbudowali autorzy prac na temat czytelnictwa i samokształcenia, a następnie uczenia się biograficznego;
 - dyskurs na temat edukacji nieformalnej zdynamizowały w latach 90. XX w. organizacje międzynarodowe (UNESCO, OECD, Unia Europejska), wprowadziły ją do polityki oświatowej, akcentując jej instrumentalny charakter;
 - pod wpływem licznych czynników zmierzamy współcześnie (w różnych krajach w swoim tempie) do budowy społeczeństwa wiedzy i pedagogii publicznej z licznymi dyskursami edukacji nieformalnej.
2. Na temat konceptualizacji edukacji nieformalnej:
 - edukacja nieformalna jest kluczowym składnikiem edukacji całościowej;
 - to fenomen ściśle związany z życiem codziennym i różnymi jego środowiskami, przebiega nieświadomie, podświadomie i świadomie; jest pluralistyczny i rozmyty;
 - badacze wskazują na różne rodzaje edukacji nieformalnej;

- dyskurs o edukacji nieformalnej w andragogice polskiej przebiega w dwóch zasadniczych nurtach – instrumentalnym oraz interpretatywnym.
3. Na temat nauczania edukacji nieformalnej:
- edukacja nieformalna odgrywa szczególną rolę w rozwoju kompetencji osobistych i społecznych (miękkich) oraz kompetencji potrzebnych specjalistom i personelowi na stanowiskach kierowniczych;
 - istnieje potrzeba uwzględnienia specyfiki różnych kontekstów uczenia się nieformalnego i dostosowania strategii edukacyjnych do konkretnych potrzeb i celów;
 - na znaczeniu zyskuje przygotowanie do edukacji nieformalnej w systemie edukacji obowiązkowej, m.in. przez mentoring, tutoring, coaching w miejsce nauczania;
 - duże znaczenie ma dostęp do bogatych zasobów uczenia się w społeczeństwie wiedzy, tj. bibliotek, instytucji czasu wolnego, zaplecza sportowego;
 - uznawanie osiągnięć i umiejętności zdobytych w edukacji nieformalnej może ułatwiać przechodzenie między różnymi środowiskami edukacyjnymi.

Edukacja nieformalna ma zarówno liczne walory, jak i liczne wyzwania oraz trudności realizacyjne. Niektóre z nich zawarłam w tab. 1.

Tab. 1. Walory i wyzwania edukacji nieformalnej

Walory edukacji nieformalnej	Wyzwania edukacji nieformalnej
<ul style="list-style-type: none"> • indywidualizacja uczenia się • elastyczność w uczeniu się (samoorganizacja) • doświadczenie codzienne jako podstawa uczenia się • praktyczne zastosowanie efektów uczenia się • aktywna rola uczestników • integracja z życiem codziennym • całościowy charakter uczenia się sprzyjający rozwojowi człowieka 	<ul style="list-style-type: none"> • dostępność i równość szans • finansowanie i zasoby • ocena wartości procesu i efektów uczenia się • uznanie i akceptacja społeczna • rozwijanie kompetencji nauczających i ich zastosowanie w praktyce edukacyjnej • transfer i utrwalanie efektów uczenia się • integracja z edukacją formalną i pozaformalną • teorie i strategie uczenia się nieformalnego

Źródło: opracowanie własne.

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

Bibliografia

- Aleksander T. (2013), *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Kraków.
- Biesta G. (2012), *The future of teacher education: Evidence, competence, or wisdom*, „Research on Steiner Education”, 3, s. 8–21.
- Ciechanowska D. (2009), *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, 16, s. 150–160.
- Cyboran B. (2018), *Podejście governance w polityce publicznej jako inspiracja dla uczenia się współdziałania dorosłych. Przykład gdańskiej polityki migracyjnej*, „Rocznik Andragogiczny”, 25, s. 127–139.
- Czerniawska O. (2002), *Od badań biograficznych do dydaktyki*, „Dydaktyka Dorosłych”, 1, s. 25–33.
- Drozdowicz-Jurgielewiczowa I. (1939), *Upodobania czytelnicze dorosłych. Badania wśród słuchaczy szkół wieczorowych i uniwersytetów powszechnych samorządu miasta stołecznego Warszawy*, Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych, Warszawa.
- Dubas E. (1990), *Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcia i kategoryzacja*, „Oświata Dorosłych”, 6, s. 23–58.
- Dubas E. (red. serii) (2011–2021), *Biografia i badania biograficzne*, t. 1–9, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Dubas E., Czerniawska O. (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- Edwards R. (1997), *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*, Routledge, London.
- Enos M.D., Kehrhahn M.T., Bell A. (2003), *Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency*, „Human Resource Development Quarterly”, 14(4), s. 369–387.
- Frąckowiak A., Gromadzka M., Pólturzycki J. (2019), *Samokształcenie w edukacji całonocnej*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Greenfield P., Lave J. (1982), *Cognitive aspects of informal education*, [w:] A. Wagner, H.W. Stevenson (red.), *Cultural perspectives on child development*, Freeman and Company, San Francisco.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- Jarvis P. (2006), *Beyond the learning society: globalization and the moral imperative of reflective social change*, „International Journal of Lifelong Learning Education”, 3, s. 201–211.
- Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59), s. 127–135.
- Jurkiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Jurkiel-Aleksander A., Jagiełło-Rusiłowski A. (2013), *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o sens i znaczenie*, „Rocznik Andragogiczny”, 20, s. 65–73.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Kolb D.A., Kolb A.Y. (2022), *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, coachów, trenerów*, Dialogi & Zmysły, Poznań.
- Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, PAN, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Kopińska V., Przyborowska B., Solarczyk-Szwec H. (red.) (2021), *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Kopińska V. Solarczyk-Szwec H. (red.) (2017), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń–Olsztyn.
- Lengrand P. (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Librachowa M. (1946), *Wskazówki w samokształceniu i w samouctwie dla kandydatów na nauczycieli*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Katowice.
- Litawa A. (2021), *Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne*, „Rocznik Andragogiczny”, 28, s. 115–126.
- Majewska-Kafarowska A. (2020), „Biegam, bo lubię” – o motywacjach biegaczy amatorów okiem andragoga, „Rocznik Andragogiczny”, 27, s. 75–90.
- Malewski M. (2002), *Andragogika w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 25, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock, s. 183–216.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Malewski M. (2019), *Andragogika*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

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

- Solarczyk-Szwec H. (2022), *Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej*, „Rocznik Lubelski”, 2(41), s. 7–18.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Państwowy Zakład Wydawniczy, Warszawa.
- Spasowski W. (1923, wyd. 3: 1961), *Zasady samokształcenia*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Stopińska-Pajak A. (2018), *Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia*, „Edukacja Dorosłych”, 2(79), s. 13–25.
- Szczygieł P. (2022), *Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Tabor U. (2011), *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach nieformalnych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 12, s. 105–119.
- Turos L. (1993), *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo WSRP, Siedlce.
- Wiza A. (2015), *Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróżowania*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 16, s. 47–58.