

Edukacja 2024, 3(170)

e-ISSN 2449-8998

INDEKS 357278

KWARTALNIK **EDUKACJA**

Warszawa, 2024

©Instytut Badań Edukacyjnych



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Edukacja 2024, 3(170)

Redakcja kwartalnika

KWARTALNIK
EDUKACJA

Redaktor naczelny

Arkadiusz Jabłoński

Członkowie redakcji

Jarosław Charchuła SJ

Tomasz Peciakowski – sekretarz redakcji

Julita Pieńkosz – redaktor tematyczna numeru

Iwona Szewczak

© Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa 2024

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktorzy tematyczni

Bogusława Dorota Gołębnik (pedagogika, pedeutologia)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (pedagogika, socjologia edukacji)

Agnieszka Chłoń-Domińczak (ekonomia, statystyka)

Beata Jachimczak (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

Joanna Kobosko (psychologia, rehabilitacja)

Joanna Minta (pedagogika społeczna, poradownictwo)

Dorota Podgórska-Jachnik (psychologia, pedagogika, logopedia)

Michał Sitek (socjologia)

Hanna Solarczyk-Szwec (pedagogika dorosłych)

Bożena Stawoska-Jundziłł (dydaktyka)

Marta Wieczorek (pedagogika kultury fizycznej)

Katarzyna Wiejak (psychologia)

Przygotowanie do publikacji

Redakcja: Barbara Przybylska (język angielski)

Skład i łamanie: Bartosz Gałkowski

Redaktor statystyczny: Jacek Haman

Rada naukowa

Maria Bujnowska-Fedak (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

Amrita Chaturvedi (Saint Louis University, Kashi School)

Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

Henryk Domański (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

Yahya Don (Universiti Utara Malaysia)

Vlatka Domović (University of Zagreb)

Barbara Klimek (Arizona State University)

Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku)

Beatrice M.Latavietz (Wichita State University)

Piotr Magier (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Elgrid Messner (University College of Teacher Education Styria)

Jean Patterson (Wichita State University)

Mojca Peček (University of Ljubljana)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)

Mariusz Zemło (Uniwersytet w Białymstoku)

Czasopismo jest prowadzone zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY), co oznacza, że użytkownicy mogą czytać, pobierać, kopiować, rozpowszechniać, drukować, wyszukiwać lub podawać źródło pełnych tekstów artykułów opublikowanych na stronie EDUKACJI bez uprzedniej zgody wydawcy lub autora. Informacje na temat praktyk wydawniczych znajdują się w zakładce „Dla autorów” na stronie <https://ibe.edu.pl/pl/edukacja>. Redakcja nie pobiera opłat za zgłaszanie, prowadzenie, pobieranie ani udostępnianie artykułów.

Edukacja 2024, 3(170)

Julita Pieńkosz Słowo wstępne od redakcji / From the Editors

1. Katarzyna Chyl-Tanaś

Jak nauczyć się czytać w dorosłości? Joanny Landy-Tołwińskiej walka z analfabetyzmem / How to Learn to Read as an Adult? Joanna Landy-Tołwińska's Struggle Against Illiteracy

14. Magdalena Rzepka

Lotnictwo amatorskie jako obszar nieformalnego uczenia się dorosłych w II Rzeczypospolitej / Aviation as an Area of Informal Learning for Adults in the Second Polish Republic

25. Hanna Solarczyk-Szwec

O Edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji / On Informal Education in the Polish Andragogical Discourse: A Review of Its Conceptualization

36. Ewa Przybylska

Uczenie się nieformalne w niemieckim dyskursie naukowym. Perspektywa andragogiczna / Informal Learning in German Scientific Discourse. Andragogical Perspective

44. Barbara Worek

Uczenie nieformalne w badaniach „Bilans Kapitału Ludkiego”. Treść i forma pytań kwestionariuszowych a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej / Informal Learning in the Human Capital Study (BKL). The Content and Form of Questionnaire Items and the Values of Educational Activity Indicators

58. Karolina Messyasz

Nieformalne uczenie się dorosłych w polityce Unii Europejskiej / Informal Adult Learning in European Union Policy

74. Iwona Sobieraj

Od zaangażowania do wiedzy i umiejętności. Nieformalne uczenie się dorosłych w projektach nauki obywatelskiej / From Engagement to Knowledge and Skills. Informal Adult Learning in Citizen Science Projects

82. Wojciech Gola

Nienarracyjni rozmówcy czy nienarracyjny temat? Wyzwania metodologiczne w badaniu narracyjnym na temat uczenia się w dorosłości / Unnarrative Interviewees or an Unnarrative Subject? Methodological Challenges in Narrative Research on Adult Education

O nieformalnym uczeniu się dorosłych: perspektywy, wyzwania i konteksty

Julita Pieńkosz / Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie

e-mail: julita.pienkosz@frse.org.pl

ORCID: 0000-0003-3726-4184

W ostatnich latach edukacja dorosłych jako element idei uczenia się przez całe życie stała się przedmiotem analiz zarówno w politykach publicznych, jak i w badaniach naukowych. Nastąpiła zmiana w postrzeganiu procesu uczenia się – nie jest on już utożsamiany wyłącznie z edukacją formalną, lecz obejmuje również różnorodne aktywności edukacyjne realizowane w codziennym życiu. Skupienie uwagi na efektach uczenia się, czyli na faktycznie posiadanej wiedzy i umiejętnościach, niezależnie od sposobu ich nabycia, przyczyniło się do uznania uczenia nieformalnego za istotny obszar zainteresowania polityk publicznych, badań oraz analiz. Ten rodzaj zdobywania wiedzy i umiejętności charakteryzuje się wysokim stopniem autonomii uczącego się, a także znaczną elastycznością w zakresie wyboru czasu i miejsca nauki. Nabyte w ten sposób kompetencje mogą stanowić istotny kapitał zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej, przyczyniając się do wzrostu dobrostanu jednostki.

Badania nad zjawiskiem uczenia się osób dorosłych prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych–Państwowy Instytut Badawczy pokazują, że większość dorosłych Polaków rozwija swoje kompetencje głównie w sposób nieformalny. Jednocześnie ten rodzaj uczenia się pozostaje szczególnie trudny do pomiaru i analizy. Wynika to z różnorodności podejść teoretycznych, definicji, typologii zjawiska, a także złożoności metodologicznej w zakresie konstruowania narzędzi badawczych i wskaźników oraz interpretacji wyników. Problemy i wyzwania w tym obszarze uwypukliły również dyskusje, które miały miejsce podczas konferencji „Poza Schematem. Nieformalne uczenie się dorosłych w perspektywie badawczej. Trendy, wyzwania, możliwości”, zorganizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2023 r.

Ta wielowymiarowa problematyka nieformalnego uczenia się dorosłych, obejmująca wyzwania teoretyczne i metodologiczne, różne konteksty, w których było i jest ono podejmowane oraz możliwości, jakie daje, znalazła odzwierciedlenie w tekstach zamieszczonych w bieżącym numerze „Edukacji”.

Numer otwiera artykuł Katarzyny Chyl zatytułowany „Jak nauczyć się czytać w dorosłości? Joanny Landy-Tołwińskiej walka z analfabetyzmem”. Przez pryzmat działalności tej pionierki pracy oświatowej z osobami dorosłymi autorka podejmuje problematykę uczenia nieformalnego z kilku perspektyw. Prezentuje podejście do badania tego rodzaju uczenia się w Polsce w okresie socjalizmu, rozwój idei samokształcenia z perspektywy historycznej oraz porusza wciąż aktualny problem analfabetyzmu funkcjonalnego.

Kolejny artykuł „Lotnictwo amatorskie jako obszar nieformalnego uczenia się dorosłych w II Rzeczypospolitej” stanowi studium z pogranicza historii techniki, andragogiki i wychowania. Magdalena Rzepka prezentuje w nim specyficzny kontekst uczenia się nieformalnego w ujęciu historycznym. Analizując treści publikowane w czasopismach poświęconych tematyce lotniczej w II RP przygląda się skali uczenia nieformalnego, poruszonym tematom, efektom aktywności edukacyjnych, jak również strukturze społecznej uczących się.

Dwa kolejne artykuły przedstawiają różnorodność podejść do uczenia się nieformalnego z perspektywy dorobku andragogiki. Hanna Solarczyk-Szwec w tekście „O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji” analizuje ewolucję podejścia do uczenia się dorosłych, podkreślając rosnącą złożoność zjawiska i dwa dominujące paradygmaty: instrumentalny i interpretatywny. Jak argumentuje autorka, edukacja nieformalna okazuje się być zjawiskiem zmiennym kulturowo, zależnym od kontekstu społeczno-politycznego. Z kolei Ewa Przybylska w tekście „Uczenie się nieformalne w niemieckim dyskursie naukowym. Perspektywa andragogiczna” uzupełnia ten obraz, podejmując analizę wiodących tematów i wykorzystywanej metodologii w badaniu zjawiska uczenia się nieformalnego w Niemczech.

W kolejnych artykułach autorzy podejmują próbę identyfikacji wyzwań metodologicznych związanych z pomiarem aktywności edukacyjnych podejmowanych przez osoby dorosłe. Barbara Worek w tekście „Uczenie nieformalne w badaniach «Bilans Kapitału Ludzkiego». Treść i forma pytań kwestionariuszowych a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej” udowadnia, jak trudne jest zdefiniowanie i kwantyfikacja tego zjawiska w badaniach sondażowych. Autorka zwraca uwagę, że problemy te pogłębia coraz większa różnorodność form uczenia się nieformalnego oraz zmiany wywołane rozwojem nowych technologii. Podobnie badania jakościowe nie są wolne od trudności w uchwyceniu zjawiska uczenia się, na co zwraca uwagę Wojciech Gola w artykule „Nienarracyjni rozmówcy czy nienarracyjny temat? Wyzwania metodologiczne w badaniu narracyjnym na temat uczenia się w dorosłości”. Autor konfrontuje czytelnika z przykładami trudnych narracji, porusza problem metodologicznych i etycznych granic analiz tych wywiadów, ale także proponuje konkretne rozwiązania.

Tekst „Nieformalne uczenie się dorosłych w polityce Unii Europejskiej” to z kolei próba usystematyzowania wiedzy dotyczącej kształcenia się przez całe życie w polityce Unii Europejskiej. Karolina Messyasz na podstawie analizy dokumentów strategicznych pokazuje ewolucję podejścia do uczenia się dorosłych w tej polityce i argumentuje, że wpisuje się ono w określoną wizję polityczno-gospodarczą.

Numer zamyka artykuł Iwony Sobieraj „Od zaangażowania do wiedzy i umiejętności. Nieformalne uczenie się dorosłych w projektach nauki obywatelskiej”. Autorka podejmuje temat, który w publikacjach polskich dotyczących edukacji jest wciąż w niewielkim stopniu eksplorowany. Celem jest pokazanie potencjału oraz wyzwań, przed jakimi stoi nauka obywatelska (citizen science), zwłaszcza w kontekście nieformalnych aktywności edukacyjnych.

Jak nauczyć się czytać w dorosłości? Joanny Landy-Tołwińskiej walka z analfabetyzmem

Katarzyna Chyl-Tanaś / Zespół Badań Międzynarodowych,
Instytut Badań Edukacyjnych

e-mail: k.chyl@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0452-5731

Streszczenie

Joanna Landy przez pięćdziesiąt lat swojej działalności naukowej, oświatowej i popularyzatorskiej przyczyniła się do zmniejszenia problemu analfabetyzmu w powojennej Polsce. Naświetliła też zagadnienia związane z analfabetyzmem funkcjonalnym i brakiem wsparcia instytucjonalnego dla uczących się dorosłych. Celem artykułu jest przedstawienie dorobku naukowego Landy w świetle współczesnej wiedzy o nabywaniu czytania oraz aktualnych problemów z czytaniem dorosłych Polaków. W artykule omawiam i cytuję napisane przez Landy podręczniki dla dorosłych uczących się czytać na kursach początkowych, a także przygotowane przez nią opracowania naukowe. Przedstawiam badanie losów absolwentów kursów dla dorosłych analfabetów zrealizowane po piętnastu latach od zakończenia akcji alfabetyzacyjnej. Prezentuję też unikalne badanie materiałów autobiograficznych przeprowadzone w formie konkursu pamiętnikarskiego. Wzięli w nim udział dorośli, którzy sami, nieformalnie i bez kursów, nauczyli się czytać. Opowiadam również o idei samokształcenia i uczenia przez całe życie, której propagatorką w Polsce była Joanna Landy. Pomimo ostatecznego wyeliminowania w Polsce analfabetyzmu rozumianego jako zupełna niepiśmienność, dorośli Polacy wciąż zmagają się z problemem analfabetyzmu funkcjonalnego, a więc z rozumieniem i wykorzystaniem tekstów w praktyce. Wskazuje na to m.in. badanie OECD PIAAC. Źródeł tego stanu rzeczy można doszukiwać się już w polityce edukacyjnej lat powojennych i prześledzić je, korzystając z dorobku naukowego Landy.

Słowa kluczowe: Analfabetyzm, analfabetyzm funkcjonalny, nauka czytania i pisania w dorosłości, samokształcenie, uczenie ustawiczne, uczenie nieformalne.

How to learn to read as an adult? Joanna Landy-Tołwińska's struggle against illiteracy

Abstract

Joanna Landy significantly contributed to reducing illiteracy in post-war Poland throughout her fifty years of academic, educational, and popularizing activities. Additionally, she highlighted issues relating to functional illiteracy and the lack of institutional support for adult learners. This article aims to present Landy's scientific achievements considering contemporary knowledge about reading acquisition and the current state of reading difficulties among Polish adults. In the article, I discuss and cite textbooks for adults learning to read at introductory courses developed by Landy, and her scholarly publications. I present a study of the life trajectories of graduates from adult literacy courses conducted fifteen years after the literacy campaign ended. I also showcase a unique study of autobiographical materials collected in a memoir-writing contest, in which adults who learned to read on their own, informally and without courses, participated. Additionally, I delve into self-education

and lifelong learning, which Joanna Landy advocated for in Poland. Despite the ultimate eradication of illiteracy, understood as complete illiteracy, in Poland, Polish adults still struggle significantly with functional illiteracy—understanding and using texts in practice, as highlighted by the OECD PIAAC study. The roots of this situation can be traced back to the educational policies of the post-war years, which can be explored through Landy's academic legacy.

Keywords: Illiteracy, functional illiteracy, learning to read and write in adulthood, self-teaching, lifelong learning, informal learning.

1. WPROWADZENIE

Umiejętność czytania jest ważna we współczesnym świecie, niezbędna zarówno w codziennym życiu, jak i w formalnej edukacji. Choć w Polsce powszechna edukacja doprowadziła do wyeliminowania analfabetyzmu rozumianego jako zupełna niepiśmienność, to problemy z czytaniem ze zrozumieniem są wciąż bardzo powszechne. Jak pokazało badanie PIAAC, niemal co piąty Polak ma problemy z rozumieniem nawet krótkich, praktycznych tekstów, takich jak ulotki czy ogłoszenia (Burski i in., 2013). Badaczką, która zajmowała się zarówno analfabetyzmem rozumianym jako zupełny brak umiejętności czytania i pisania, jak i analfabetyzmem funkcjonalnym i uczeniem się przez całe życie, była Joanna Landy-Tołwińska¹. Przeglądając się jej dorobkowi w świetle współczesnych badań, można lepiej zrozumieć historię alfabetyzacji w Polsce i jej współczesny obraz. Podobnie jak w połowie XX wieku temat ten, pomimo dużej wagi społecznej, jest wciąż rzadko w Polsce podejmowany. Postać naukowczyni również nie jest szeroko znana. Celem pracy jest więc przedstawienie sylwetki badaczki i omówienie prowadzonych przez nią badań w świetle współczesnej wiedzy o czytaniu, a także namysł nad obecnym poziomem alfabetyzacji w Polsce.

Artykuł rozpoczynam krótkim biogramem Joanny Landy. Następnie opowiadam o problemie analfabetyzmu i działaniach podejmowanych w II Rzeczypospolitej i powojennych latach Polski Ludowej w celu jego zmniejszenia. W tym okresie Joanna Landy pracowała jako nauczycielka, a później również autorka programów nauczania i podręczników dla dorosłych uczniów i ich nauczycieli. W kolejnej części omawiam rzeczywiste efekty akcji alfabetyzacyjnej 1949-1951, w które mamy wgląd dzięki badaniom Landy przeprowadzonym piętnaście lat później. Okazało się, że pomimo propagandowego sukcesu tej akcji, analfabetyzmu nie da się zlikwidować za pomocą ustawy. Większość absolwentów kursów bądź nie czytała wcale, bądź z wielkim trudem. W kraju istniał też problem analfabetyzmu funkcjonalnego, o którym Landy pisała od czasu konferencji UNESCO w 1965 r. W kolejnej części tekstu omawiam metodę pamiętnikarstwa konkursowego i konkurs na pamiętniki samouków, dzięki któremu Landy zebrała unikalne materiały autobiograficzne od ponad 300 osób. Osoby te, w różnym wieku i w różnych sytuacjach życiowych, na ogół same w nieformalny sposób nauczyły się czytać i pisać. Landy opublikowała ich pamiętniki wraz z analizą ilościową i jakościową treści. W artykule przywołuję w cytatach głosy samouków, ilustrujące różne motywacje i problemy stojące na drodze do nauki czytania.

Artykuł kończę omówieniem starań Landy o instytucjonalne wsparcie dla uczenia ustawicznego i nieformalnego. O tych wysiłkach świadczą jej praca w stowarzyszeniach, podejmowane inicjatywy i liczne publikacje. W podsumowaniu odnoszę się do obecnego stanu kompetencji podstawowych dorosłych Polaków w świetle badania PIAAC, a także niewielkiego rozpowszechnienia uczenia nieformalnego dorosłych w Polsce.

2. NOTA BIOGRAFICZNA JOANNY LANDY (1906 1993)

Joanna Landy studiowała historię na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W 1930 r. obroniła pracę magisterską. Uczęszczała na zajęcia do Marcellego Handelsmana, Stefana Baleya, Władysława Tatarkiewicza (Archiwum UW, RP19629). W tym okresie należała również do Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej (ZNMS) (Lindenberg, 1998), Koła Historyków i Bratniej Pomocy (Archiwum UW, RP19629). Landy zaczęła studiować dziesięć lat po przyjęciu pierwszych kobiet na UW, a obroniła dyplom na pięć lat przed uchwaleniem haniebnego getta ławkowego na Uniwersytecie. Już jako studentka pracowała oświatowo, przede wszystkim w wojsku. Opracowała pierwsze programy nauczania i podręczniki dla dorosłych, pisała artykuły naukowe i prace metodyczne (Landy-Tołwińska, 1961). Wyszła za mąż za kolegę z ZNMS, filologa Tadeusza Brzezińskiego (zm. 1942); pierwsze książki i artykuły publikowała pod nazwiskiem Landy-Brzezińska. Jako młode małżeństwo Brzezińscy zamieszkali na Żoliborzu. Należeli do środowiska postępowej, lewicowej inteligencji zakładającej Warszawską Spółdzielnię Mieszkaniową. W czasie okupacji Landy pracowała w żoliborskim Społecznym Przedsiębiorstwie Budowlanym

¹ Z uwagi na dwa dwuczłonowe nazwiska (Landy-Brzezińska, Landy-Tołwińska), których używała, w pracy zachowuję je w odpowiednich cytowaniach, w tekście jednak stosuję formę „Joanna Landy”.

(Lindenberg, 1998). Jako żołnierka AK działała w Pomocy Żołnierzowi, kobiecej organizacji Biura Informacji i Propagandy (Muzeum Powstania Warszawskiego). Pod pseudonimem „Marta” wzięła udział w powstaniu warszawskim (Kaczor, 1997; Muzeum Powstania Warszawskiego).

Po wojnie aktywnie uczestniczyła w pracach przygotowawczych, a następnie w kampanii walki z analfabetyzmem w latach 1949–1951 (Landy-Tołwińska, 1961). Wyszła za mąż za Stanisława Tołwińskiego, działacza społecznego i pierwszego powojennego prezydenta Warszawy. Doktorat na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego obroniła w 1962 r. Była pracownicą naukową Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Państwowego Zakładu Higieny (obecnie: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego PZH), a następnie, od 1962 r., pierwszą kierowniczką niewielkiego Zakładu Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki (od 1972 r. pod nazwą Instytut Badań Pedagogicznych, obecnie Instytut Badań Edukacyjnych; Kaczor, 1997). Landy, w warunkach przymusowej izolacji świata akademickiego, utrzymywała kontakty z zachodnimi ośrodkami naukowymi, aktywnie uczestniczyła w konferencjach, w tym spotkaniach UNESCO. Popularyzowała naukę i swoje idee edukacyjne jako członkini (Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej) i współzałożycielka (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich) organizacji zainteresowanych kształceniem dorosłych.

Krótkie wzmianki o Landy można znaleźć w źródłach z zakresu andragogiki (Stopińska-Pająk, 1994; Czerniawska, 2009), poświęcono jej także jeden biogram (Kaczor, 1997) i jeden dłuższy artykuł (Sulik, 2010). Dostępny jest również wywiad z córką Landy i Brzezińskiego, Krystyną Lindenberg, przeprowadzony dla USC Shoah Foundation (Lindenberg, 1998). Na jego podstawie informacje podaje też Centrum Badań nad Zagładą Żydów. Biogram powstańczy udostępnia Muzeum Powstania Warszawskiego. O sobie samej Landy prawie nie pisała. Ci, którzy ją znali, mówili, że była miłą i pomocną osobą.

3. NAUKA CZYTANIA DLA DOROSŁYCH

Analfabetyzm w krajach globalnego Południa to wciąż żywy temat, ale Polski ten problem już nie dotyczy. Jednak jeszcze po pierwszej wojnie światowej jedna trzecia Polaków nie potrafiła pisać ani czytać (Stańczyk, 2016). W 1919 r. uchwalono ustawę o obowiązku nauki szkolnej dla dzieci do 14 lat i przymusowym nauczaniu analfabetów w Wojsku Polskim. Obok umiejętności czytania i pisania żołnierz miał zostać uświadomiony narodowo i obywatelsko (Odziemkowski, 1998). Landy w tym okresie nie tylko uczyła poborowych, ale także uczestniczyła w pisaniu programów kursów dla przyszłych żołnierzy (Landy-Brzezińska, 1938). Spis powszechny GUS z 1931 r. odsetek analfabetów oszacował na 20% (Stańczyk, 2016). Jednak dopiero Polska Ludowa ostatecznie rzuciła rękawicę analfabetyzmowi jako masowemu zjawisku. W 1951 r., po dwóch latach od uchwalenia słynnej ustawy, analfabetyzm oficjalnie zlikwidowano.

Wpływ ideologii i polityki PZPR na treść curriculum, sposoby diagnozy analfabetyzmu, organizację przymusowych, bezpłatnych szkoleń i propagandę wokół całego przedsięwzięcia był, rzecz jasna, ogromny. Zainteresowanych sposobami działania Komisji do Walki z Analfabetyzmem – podległej Ministerstwu Oświaty i tworzącej struktury na poziomie województw, powiatów i gmin, angażującej armię pracowników i aktywistów, która w krótkim czasie wytropiła ponad milion i przeszkoliła prawie 800 tysięcy dorosłych analfabetów (Landy-Tołwińska, 1961) – odsyłam do książek (Mauersberg i Walczak, 2005), artykułów naukowych (Budnik, 2011; Budnik, 2013) i publicystyki (Oseka, 2009). Polityczny wymiar i konsekwencje tego masowego programu inżynierii społecznej są istotne, a anegdoty o społecznych donosach na analfabetów i zaliczanych w ich poczet bazgrzących farmaceutów – smakowite. W tej pracy interesuje mnie jednak głównie metoda uczenia dorosłych czytania opracowana przez Joannę Landy, a także treść przygotowywanych przez nią materiałów dydaktycznych.

4. METODA CAŁOSTKOWA

Dwa zasadnicze podręczniki dla dorosłych napisane przez Landy to przedwojenne „Czytamy” (3 wydania, wznowienie w 1945) i powojenny „Start” (4 wydania; oszałamiający nakład 1 270 000 egzemplarzy). Oparte są one o analityczno-syntetyczną metodę „całostkową” – od początku eksponuje się ucznia na całe słowa, które coś znaczą. Landy tłumaczy, że dawne, błędne metody podchodziły do zagadnienia inaczej. Skupiały się na przykład na uczeniu pojedynczych liter według kolejności w alfabecie (metoda alfabetyczna). Późniejsza metoda dźwiękowa była oparta na głoskach, nie nazwach liter, co było bardziej naturalne i dawało lepsze efekty. Metoda sylabowa unikała w nauce początkowej wymawiania oddzielnych spółgłosek i uczyła sylabizowania. Według Landy odpowiednia była przede wszystkim w ortografiach regularnych z dużą liczbą sylab otwartych (np. w hiszpańskim). Tym metodom przeciwstawiana jest metoda całostkowa lub globalna. Bierze ona za podstawę wyrazy lub nawet całe zdania:

W tej metodzie uczeń prędzej czy później zorientuje się, że całość składa się z części, wyodrębni je i rozpozna. Jest to więc czynność analityczna. Gdy elementy wyrazu są przyswojone, służą one do rozpoznawania nowych wyrazów, czyli do syntezy. Stąd też ogólna nazwa tych metod jako analityczno-syntetycznych.

(Landy-Tołwińska, 1961)

W Polsce taką metodę spopularyzował Marian Falski w swoim bestsellerowym do dziś „Elementarzu” dla dzieci (Falski, 1910), a następnie „Elementarzu powiastkowym” dla żołnierzy (Falski, 1921). Landy, doceniając styl tego podręcznika, krytycznie oceniła jednak metodykę. Według niej pierwsze lekcje były zbyt trudne. Problem z nimi polegał na tym, że w analizie słów (podziale na głoski) wymuszały wymawianie głosek, które trudno jest wymówić w izolacji. Na przykład „d” trudno jest wymówić czysto, wymawiane jest raczej z przydechem jako „de” lub „dy”. Tak więc synteza (składanie głosek w słowo) była dla ucznia trudna, choć przykłady pozornie łatwe, jak na przykład słowo dom. Była to jedna z przyczyn skłaniających Landy do napisania podręcznika „Czytamy” (Landy-Tołwińska, 1961). Przede wszystkim zależało jej na tym, żeby do analizy wyrazów dochodziło spontanicznie. Poniżej przedstawiam cytaty z dwóch trudno dostępnych publikacji Landy, przedwojennej i powojennej, w których wyjaśnia metodę całościową i uzasadnia jej stosowanie.

Uczeń, odpowiednio prowadzony, powinien sam dojść do analizy. Początkowo więc wyrazów nie analizujemy, przygotowujemy tylko grunt w umyśle słuchacza do samorzutnego rozbioru wyrazu na elementy składowe. Przedwczesna analiza jest szkodliwa, wprowadzona zaś w odpowiednim czasie jest konieczna, gdyż bez niej niemożliwe są prace syntetyczne: odczytywanie i pisanie nowych wyrazów na podstawie znanych liter. Początkowo więc uczymy słuchaczy tylko kojarzyć wyrazy z ich obrazem pisanym i odwzorowywać. Dopiero po pewnym czasie przez odpowiednie ćwiczenia i zestawienia słów przygotowujemy ucznia do rozpoznawania liter. Oto przykład: dobrze poznane obrazy wyrazów z tekstu czytanki zestawiamy w ten sposób:

a
ta
tak
ptak

(Landy-Brzezińska i in., 1938)

Patrząc na te wyrazy i porównując je ze sobą, uczeń już wzrokowo ujmował podobieństwa i różnice, przede wszystkim ilościowe (od najkrótszego do najdłuższego wyrazu), a następnie jakościowe (jakie elementy i gdzie się powtarzają). Analiza słuchowa dokonywała się również drogą porównania: ile dźwięków słyszeć w wyrazie „a”, ile w „ta”, ile w „tak”, a ile w „ptak”. Następnie skojarzenie poszczególnych dźwięków z odpowiednimi literami nie przedstawiało już żadnej trudności. W ten sposób można było doprowadzić uczniów do samorzutnej analizy, bez rozrywania rysunku wyrazu, bez wysiłania się w wymawianiu poszczególnych głosek i bez trudności w syntezie (Landy-Tołwińska i in., 1961).

Debata o tym, jak należy uczyć czytać, trwa od lat. Omawiany kontekst to uczenie czytania osób dorosłych. Co więcej, czytania w języku o dość regularnym zapisie ortograficznym, jakim w przeciwieństwie do angielskiego czy francuskiego jest polski (Scheppert i in., 2017; Share, 2008). Dlaczego metoda opracowana przez Landy jeszcze przed wojną, a w późniejszych latach konsekwentnie opisywana jako znacząca innowacja, mogła być w tej grupie szczególnie skuteczna?

Przede wszystkim, chociaż Landy już w pierwszych lekcjach posługiwała się tylko specjalnie dobranymi całymi słowami, nie oznacza to, że promowała metodę opartą na wzrokowym zapamiętywaniu całych słów (whole-word learning, look-and-say method). Choć w latach 30. i 40. taka metoda była w USA modna, od lat 50. krytkowano ją jako nieskuteczną (Marrapodi, 2013). Miała jednak pewne zalety – badania pokazały, że w angielskim tysiąc najczęstszych słów to aż 65% przeciętnego tekstu (Fry i in., 1999) i szybkie rozpoznanie ułatwia ich czytanie (Marrapodi, 2013). Z drugiej jednak strony takie podejście nie uczy poprawnego, szybkiego i automatycznego kojarzenia głosek z literami. Nawet w nieregularnym ortograficznie angielskim automatyzacja takich połączeń jest dla nauki czytania niezbędna (Seymour, Aro i Erskine, 2003). Natomiast w dość regularnym ortograficznie polskim, znając litery, można przeczytać dowolne nowe słowo – niewiele jest bowiem wyjątków (jak np. marznąć, gdzie „r” i „z” wymawia się oddzielnie).

Metoda całościowa, zwłaszcza w wersji Landy, chociaż bazowała na krótkich, wysokofrekwencyjnych słowach, z natury była fonologiczna. Nie chodziło o uczenie czytania poprzez odpamiętywanie kształtu słów. Uczeń od początku był zaangażowany w analizę fonologiczną i ponowną syntezę, równocześnie wzrokową i słuchową. Kształtowała się zatem jego świadomość fonologiczna. Świadomość fonologiczna, a więc umiejętność dzielenia słów na głoski i manipulowania głoskami, jest dla czytania kluczowa. Doskonale przewiduje też rozwój czytania (Hogan i in., 2005). Osoby nieczytające i słabo czytające, czy to przed-szkolaki (Carrol i in., 2003), osoby z dysleksją w różnym wieku (Goswami, 2002), czy dorosłe osoby nieczytające (Landgraf i in., 2012), świadomość fonologiczną mają rozwiniętą w mniejszym stopniu niż osoby sprawnie czytające. U progu nauki czytania wszystkie osoby początkujące mocno angażują procesy fonologiczne do dekodowania tekstu. Wydaje się jednak, że słabiej czytający dorośli w mniejszym stopniu niż dzieci polegają na fonologii, a w większym niż dzieci – na zapamiętywaniu wzorów i całych słów (Thompkins i Binder, 2003). Metoda całościowa jest więc tym bardziej odpowiednia dla dorosłych – zestawia ze sobą podobnie wyglądające i brzmiące słowa, zachęca do rozróżniania liter i głosek i automatyzowania połączeń między nimi. Co więcej, od razu nagradza ucznia poczuciem sensu, kiedy dekodowane słowa coś znaczą.

5. TREŚĆ PODRĘCZNIKÓW

Obecna literatura krytycznie podkreśla nacechowanie polityczne akcji zwalczania analfabetyzmu i publikowanych w tym okresie materiałów dydaktycznych (Budnik, 2011). Opowieści o robotnikach, serdecznej przyjaźni Polski Ludowej z ZSRR czy życiorys Stalina zamieszczony w „Start” mogą z dzisiejszej perspektywy wydawać się zabawne. Jednak po pierwsze czytanki o hutach, zbożu i niemieckiej chciwości znajdziemy już w przedwojennym „Czytamy”. Po drugie uczestnikami kursów byli na ogół chłopcy i robotnicy, dla których tematy związane z rolnictwem i przemysłem były życiowo istotne. Elementarze Landy uczyły dekodować, a następnie szkoliły w funkcjonalnej umiejętności czytania: tłumaczyły nową rzeczywistość (np. opowiadając o Ziemiach Odzyskanych), pokazywały, jak się w niej odnaleźć (np. ćwicząc ucznia w umiejętności pisania listów i adresowania kopert). Widać to również w „Naszej Książce”, pierwszym podręczniku do nauki czytania i pisania po polsku dla Głuchych, równocześnie będącym w zasadzie podręcznikiem kulturoznawczym (Landy-Brzezińska i Tułodziecki, 1951). Materiały, z którymi analfabeci i początkujący w czytaniu dorośli mają styczność to te, które dotyczą ich bezpośrednio. W dzisiejszej Europie są to rachunki, reklamy, ogłoszenia (Kurvers i in., 2009). W ówczesnej Polsce Ludowej były to także teksty o zabarwieniu propagandowym – i takie są zawarte w podręcznikach. Na uwagę zasługują realistyczne ilustracje, co dla osób, które z grafiką miały małą styczność, jest istotne i ułatwia rozumienie tekstu (Marrapodi, 2013). Landy, ogólnie rzecz biorąc, była zadowolona z innowacji, które wprowadziła po wojnie do elementarza „Start”, choć w jej wspomnieniach widać trudy zmagania się z bieżącą polityką.

Zagadnienie treści w elementarzach dla dorosłych jest sprawą bardzo ważną, ale i niezmiernie trudną. Ułożyć tekst z sensem z kilku lub kilkunastu liter według ścisłych przepisów metodycznych (np. bez dwuznaków lub zmiękczeń, bez ó lub rz, itd.), to istna łamigłówka dla autora. A coś dopiero, gdy ten tekst ma odpowiadać zainteresowaniom dorosłych! Bez porównania łatwiej pisać elementarz dla dzieci, gdzie można czerpać pod dostatkiem z miłych i łatwych dla nich wyrazów, jak „mama, tata, lala, Ola, Ala, As” itp.

Autor elementarza „Czytamy” pragnął zachować pogodę i lekkość tekstów Falskiego, przeplatając nimi tematy poważne, ale bliskie analfabetom. Wyrazy podstawowe i czytanki związane były przeważnie z otoczeniem i pracą na wsi i w mieście. [...] W latach 1948-1955 przestało to wystarczać. Domagano się od autora zaktualizowania podręcznika pod względem politycznym. Autor „Czytamy”, widząc pewne braki i przeżytki w swoim elementarzu, chętnie przystąpił do opracowania nowego pt. „Start”. Jeżeli chodzi o początkowe i najtrudniejsze lekcje, to te wypadły lepiej metodycznie i ciekawiej treściowo niż w „Czytamy”. Późniejsze części elementarza znalazły się pod presją tak jednostronną w swych tendencjach, że nieraz absurdalną w stosunku do możliwości metodycznych i materiału dydaktycznego tego rodzaju podręcznika. W każdym kolejnym wydaniu trzeba było poprawiać niektóre czytanki oraz dodawać uzupełnienie pod kątem bieżącej polityki, co groziło przekształceniem książki w nudną „urzędówkę” lub „agitkę”. Mogło to gruntownie zniechęcić do czytania.

(Landy-Tołwińska, 1961)

Landy broniła swoich książek przed nadmiernym upolitycznieniem. Jednak trudno wyobrazić sobie ponadmilionowy nakład książki w latach powojennych niewspierany przez PZPR. 4 sierpnia 1949 r. Landy napisała do Ministerstwa Oświaty w sprawie uwag do „Start”, protestując przeciwko dokonywaniu bezmyślnych zmian w treści podręcznika. Wskazała na jego złożoność, przemyślaną strukturę i konieczność przeprowadzenia badań nad funkcjonowaniem podręcznika przed ewentualną korektą treści. W konkluzji stwierdziła: „W obecnej chwili nie widzę ani podstaw, ani możliwości do przeprowadzenia zmian w elementarzu „Start”. Jeżeli natomiast kto inny napisze nowy, lepszy elementarz – przyjmę go z radością jako krok naprzód w wielkiej państwowej akcji zwalczania analfabetyzmu (Landy-Tołwińska, 1949, za: Kaczor, 1997).

Według mojej najlepszej wiedzy, taki elementarz nigdy nie powstał.

6. BADANIE LOSÓW ABSOLWENTÓW (1963-1964)

W 1951 r. akcja „likwidacji analfabetyzmu” zakończyła się propagandowym sukcesem. Nie należało się też obawiać analfabetyzmu w najmłodszym pokoleniu, które podlegało już obowiązkowi szkolnemu. Optymizm ten nie był jednak poparty badaniami. Nie sprawdzano, jak potoczyły się losy absolwentów kursów kształcenia dorosłych, czy utrzymali oni i jak korzystali z nabytych umiejętności. W 1962 r. powstał Zakład Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki. Landy, jako jego pierwsza kierowniczka, w latach 1963-1964 przeprowadziła badanie, które miało zapełnić tę lukę. Pełne analizy, wyniki i wnioski z badania opublikowano w książce Absolwenci kursów nauczania początkowego (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970).

W badaniu nawiązano kontakt z osobami, które w latach 1949-1951 podjęły naukę na obowiązkowych kursach (N = 1022). Grupa wybrana do badania była reprezentatywna dla grupy wszystkich uczestników kursów. Podstawowy arkusz badania był rodzajem testu i, jednocześnie, kwestionariusza. Badany musiał odczytać polecenie i odpowiedzieć na pytania o samoocenę czytania, podstawowe wiadomości o Polsce, pisemnie wypełnić kwestionariusz danych osobowych oraz opowiedzieć o swojej nauce na kursie. Ankietę osoba badana wypełniała sama, jeśli potrafiła. Jeśli nie potrafiła, pomagał jej badacz, który miał też

za zadanie zapisywać swoje uwagi i ocenę, np. dotyczącą czasu czytania, ruchów warg w trakcie czytania, czytelności pisma itd.

Nieprzyjemny wniosek z badania był taki, że 15% badanych w dalszym ciągu w ogóle nie potrafiło czytać i pisać. Osób, które trochę czytały, ale nie pisały, było 17%. Kolejne 40% czytało i pisało, ale powoli i z trudem. Zaledwie 28% czytanie i pisanie nie sprawiało żadnych kłopotów. Jako że nauka na kursach trwała czasem zaledwie parę miesięcy, a zdecydowana większość absolwentów (83%) nigdy jej nie kontynuowała – wyniki te nie dziwią, choć są przygnębiające. Landy wnioskowała, że kursy były zbyt krótkie, mało efektywne i nie zdołały zachęcić kursantów do dalszego kształcenia się. Inną istotną przyczyną był brak opieki oświatowej nad absolwentami, ale także czasem bardzo złe warunki bytowe uczniów². Według Landy nauczyciele, często zaangażowani społecznie, byliby gotowi prowadzić dalej zajęcia, ale po akcji pozostawiono ich samym sobie; zmniejszono, a następnie anulowano ich wypłaty. Landy wskazuje także na błędy organizacyjne, w tym zróżnicowany poziom uczniów na kursach. Na zajęcia zaczęto przyjmować osoby, które czytały dość dobrze pomimo ukończenia niewielu klas, a „prawdziwi” analfabeci, wstydząc się swojej słabej sprawności w czytaniu, często z takich kursów rezygnowali. Wreszcie, kolejną przyczyną porażki kursów była trudność z utrzymaniem motywacji uczniów. Powodem mógł być chociażby niski prestiż wykształcenia i zawodu nauczyciela, zarabiających mniej niż niewykształceni aparaczczyki. Środowisko kursantów traktowało naukę jako przykry obowiązek, a nawet jako coś wstydliwego, nie dostarczało więc motywacji zewnętrznej. Nierozbudzenie motywacji wewnętrznej Landy uważała natomiast za grzech główny kursów (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970).

7. FUNKCJONALNA ALFABETYZACJA

Wyniki badania losów absolwentów kursów podstawowych jasno pokazały, że pomimo propagandowego sukcesu akcji alfabetyzacji w Polsce wcale nie została ukończona. Byli analfabeci wciąż czytali z trudem – o ile w ogóle. A dopływ kolejnych osób nieczytających wcale nie został zatrzymany. Wbrew obowiązkowi szkolnemu, a także obowiązkowi dokształcania pracowników bez ukończonych 7 lat szkoły podstawowej regulowanemu ustawą z 1956 r., nawet 3 miliony dorosłych Polaków w 1968 r. mogło nie ukończyć podstawówki (Landy-Tołwińska, 1971). Przede wszystkim dotyczyło to osób zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie – 30% ukończyło mniej niż 7 klas, a wśród pracowników fizycznych w tych sektorach było to aż 42% (Landy-Tołwińska, 1971). Według Landy natomiast „wymagane minimum”, aby funkcjonować płynnie w Polsce Ludowej (a więc niezbędny poziom funkcjonalnej alfabetyzacji), to co najmniej pełne wykształcenie podstawowe (8 klas), a w zakresie zawodowym – co najmniej ponadpodstawowe (zasadnicze i średnie szkoły zawodowe).

Jednak po ogłoszeniu sukcesu na polu alfabetyzacji w 1951 r. zainteresowanie władz tematem edukacji dorosłych właściwie zupełnie zgasło. Był niewygodny i mógł przedstawić Polskę Ludową w złym świetle. Na świecie natomiast coraz więcej zaczęto mówić o sytuacji osób, które owszem, zdobyły podstawową umiejętność czytania i pisanie, ale niewystarczającą do płynnego funkcjonowania i wykorzystywania umiejętności czytania do samorozwoju. Termin „analfabetyzm funkcjonalny” (functional illiteracy) był używany już wcześniej, ale zaczął być żywo dyskutowany dopiero na konferencji UNESCO w Teheranie w 1965 r. (Bhola, 1970) i od tego czasu coraz intensywniej badany (Vágvölgyi, 2016). Landy, która w konferencji wzięła zresztą czynny udział, widziała pilną potrzebę zajęcia się „alfabetyzacją funkcjonalną”. Dużo publikowała, prowadziła międzynarodową korespondencję i była na bieżąco ze światowymi trendami (Landy-Tołwińska, 1971). Jednak sił i środków, by się tym tematem zająć, było niewiele. W 1970 r. sprawozdała, że prowadzony przez nią Zakład Kształcenia Dorosłych rozporządzał zaledwie 2,5–3,5 etatami. Był to najmniejszy zakład w Instytucie Pedagogiki, a miał zajmować się szkołami wieczorowymi, kształceniem korespondencyjnym oraz oświatą pozaszkolną – wszystkim, co dotyczy uczenia się dorosłych.

Landy widziała w tym braku zainteresowania władz tematem kluczowy problem. W książkach i artykułach tłumaczyła, że nie można czekać, aż szkolnictwo tak się udoskonali, że każde dziecko nauczy się czytać i pisać. Oświata dorosłych nie powinna pomijać tej młodzieży, która z różnych przyczyn odpadła ze szkoły, a raczej natychmiast reagować, jeśli to niezbędne umieszczając taką młodzież w specjalnych ośrodkach wychowawczych. Ostrzegała, że analfabetyzm funkcjonalny takich osób może się przerodzić w analfabetyzm wtórny. Proponowała więc przeprowadzenie spisu osób, które nie skończyły szkoły podstawowej i za pomocą obiektywnych testów wykonaniowych sprawdzić ich kompetencje w czytaniu i pisaniu. Postulowała, żeby na podstawie wyników takiego spisu zorganizować odpowiednie formy kształcenia dla analfabetów i analfabetów funkcjonalnych (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970). Zgłaszała potrzebę, żeby z nauczycielami współpracowali psychologowie, którzy powinni poddawać diagnozie uczestników kursów; osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny być uczone inaczej, zgodnie z zaleceniami pedagogiki specjalnej (Landy-Tołwińska, 1971). Zalecała opracowanie nowych podręczników i nowoczesnych środków dydaktycznych, a także wydawanie odpowiednio opracowanych typograficznie, a treściowo i językowo urozmaiconych lektur dla nowych czytelników. W latach 50. sama takie książki redagowała i pisała (seria wydawnictwa

² Nad upowszechnianiem wiedzy o higienie i zdrowiu, a także planowaniu rodziny, Landy pracowała w latach 50. w Zakładzie Oświaty Sanitarnej w Państwowym Zakładzie Higieny. Książki (np. „Oświata sanitarna na wsi. Higienizacja wsi”), broszury przeznaczone do bezpłatnego rozdawania (np. „Czy planujesz szczęście rodzinne?”) oraz, w jednym wypadku, scenariusz do prezenta („Jak zajął Szaruś wyścigi, czyli cudowne lekarstwo”) podpisywała tylko drugim nazwiskiem, jako Joanna Tołwińska. Ten obszar działalności Landy nie dotyczy jednak bezpośrednio czytania i w tej pracy go pomijam.

Czytelnik – „Książka Nowego Czytelnika”), jednak „niestety, wypaczenia okresu kultu jednostki uniemożliwiły kontynuację tego potrzebnego wydawnictwa” (Landy-Tołwińska, 1971)³. Brak odpowiednich lektur stawiał nowych czytelników w trudnej sytuacji, skazując ich na materiały dla dzieci lub zbyt trudne książki dla typowo uczących się dorosłych. Po zrealizowanych kursach zalecała weryfikację efektów uczenia i, w miarę potrzeb, organizację grupowego lub indywidualnego dokształcania (Landy-Tołwińska, 1971). Naukę czytania proponowała też łączyć z kursami innych przydatnych umiejętności, np. zdrowego żywienia czy kroju i szycia, w które wplatane byłyby elementy czytania, notowania i korzystania ze źródeł. Nawoływała do stworzenia i wydania odpowiednio łatwych i atrakcyjnych treściowo magazynów, lektur, a także klubów czytelniczych, organizowanych nie w ławkach, a w kręgach. Zachęcała też do pozostawienia większej swobody nauczycielom w doborze form, metod i treści nauczania (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970) oraz wzmocnienia prestiżu zawodu nauczyciela poprzez lepsze pensje i tworzenie dobrego klimatu wokół edukacji, coraz ważniejszej w czasach wzrastającej automatyzacji pracy i rosnących wymagań codziennego życia (Landy-Tołwińska, 1971). Funkcjonalna alfabetyzacja nie była jednak dla władz priorytetem. Nie skorzystano więc z wyników badania i rekomendacji Landy.

8. BADANIE PAMIĘTNIKARSKIE (1964)

8.1. Pamiętnikarstwo konkursowe w Polsce Ludowej

Metoda pamiętnikarska to szczególna odmiana metody dokumentów osobistych, zapoczątkowana przez Floriana Znanieckiego publikacją *Chłop polski w Europie i Ameryce* (Thomas i Znaniecki, 1912). Ta rdzennie polska jakościowa metoda socjologiczna zaowocowała szeregiem publikacji w dwudziestoleciu międzywojennym; m.in. były to pamiętniki bezrobotnych, chłopów i emigrantów w opracowaniu Ludwika Krzywickiego czy konkursowy zbiór *Młode pokolenie chłopów* pod redakcją Józefa Chałasińskiego (Landy-Tołwińska, 1968). Po wojnie pamiętnikarstwo konkursowe stało się zjawiskiem masowym. Do 1974 r. w Polsce zorganizowano ponad tysiąc konkursów (Kosiński, 2004). W latach 70. ukazywał się kwartalnik „Pamiętnikarstwo Polskie”, działał też szereg stowarzyszeń badających pamiętniki (Dunin-Wąsowicz, 1974). Obecnie metoda pamiętnikarska wciąż jest w socjologii stosowana. Ciekawymi przykładami nowych opracowań są *Pamiętniki pandemii* (Instytut Filozofii i Socjologii PAN; Instytut Socjologii UW, Instytut Kultury Polskiej UW; Głowacka i in., 2022) i *Pamiętniki bezrobotnych* (Instytut Gospodarstwa Społecznego SGH, Instytut Socjologii UMK; Błędowski i in., 2019).

Pamiętniki, choć metodologicznie są wyzwaniem w analizie (Kosiński, 2004), jako źródło historyczne mają wiele zalet. Można się z nich dowiedzieć na temat ról społecznych, socjalizacji i mechanizmów awansu społecznego (Szczepański, 1971). Są źródłem do opisu życia codziennego, obyczajowości i epoki. Pozwalają rekonstruować świadomość społeczną: język, stereotypy, stosunek do polityki, postawy, a także analizować aspiracje, cele i marzenia pamiętnikarzy (Kosiński, 2004). W analizie często wykorzystuje się metodę współczynnika humanistycznego, opracowaną jeszcze przez Znanieckiego (Doliński i in., 2020). Pamiętniki konkursowe często nie powstają spontanicznie, ale w odpowiedzi na odezwę konkursową. Oznacza to, że organizatorzy konkursów, układając odezwy, wpływają na treść i formę pamiętników. W Polsce Ludowej takie odezwy były mocno upolitycznione i często nawoływały wprost do potwierdzania „dobroczynnej” mocy systemu (Palska, 1997).

W pewnym stopniu ta kwestia dotyczy także odezwy konkursowej ogłoszonej przez Landy w Instytucie Pedagogiki w 1964 r. Pretekstem do organizacji konkursu było zresztą „dwudziestolecie oświaty w Polsce Ludowej”. Odezwa zaznacza, że celem konkursu jest „uzyskanie materiału rzucającego światło na drogi i sposoby zdobywania wykształcenia od podstaw przez samouków dzięki rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej”, a także „zbadać wpływ samouctwa na życie rodzinne, pracę zawodową i społeczną samouków i na dalszy rozwój” (Landy-Tołwińska, 1968). Z drugiej strony, jest to jedyne „polityczne” miejsce w odezwie. Podkreślone jest główne kryterium – wiek powyżej 25 lat i nieuczęszczanie w dzieciństwie do szkoły. Pamiętnikarzy poinformowano o braku jakichkolwiek kryteriów formalnych i treściowych, a „warunkiem podstawowym jest szczerłość i rzetelność relacji”. We wskazówkach, co zawrzeć w pamiętniku, wymieniono dane demograficzne, sprawy związane z uczeniem się, powodami rezygnacji z edukacji i wznowienia jej, o tym, jak nauka wpłynęła na późniejsze życie, z jakich środków i pomocy samoucy korzystają, jak spędzają czas wolny i jakie mają plany na przyszłość (Landy-Tołwińska, 1968; Landy-Tołwińska, i in., 1968). W wytycznych nie było nic o chwaleńcu ustroju. Pochwały Polski Ludowej w pamiętnikach, owszem, zdarzają się, ale często sprawiają wrażenie spontanicznych:

Za sanacyjnej Polski rolnik nie miał żadnej możliwości napić się nawet piwa, bo flaszką kosztowała 10 jaj, a „sporty” 1 jajo, a w dzisiejszej Polsce 7 butelek za 10 jaj a 12 „sportów” za jajo. Piwa się bierze co tydzień 10 butelek, bo się nie jest bez grosza, tak jak bywało w przeszłości na przednówku.

(S.S., w: Landy-Tołwińska, i in., 1968)

³ W serii „Książka Nowego Czytelnika” Joanna Landy opublikowała wraz z przyjaciółką „Trudne Zwycięstwo”. Książka składa się z opowieści z morałem o problemach wywołanych przez alkoholizm. Fabularnie przedstawia alternatywne sposoby spędzania wolnego czasu, a kończy się serią pytań i odpowiedzi o alkohol i alkoholizm w formie „Czy wiesz, że...” (Landy-Brzezińska i Puczyńska-Wentlandtowa, 1951).

8.2. Konkurs na Pamiętniki Samouków (1964)

W odpowiedzi na szeroko reklamowaną w mediach odezwę Instytutu Pedagogicznego nadesłano z całej Polski ponad 300 pamiętników. W wielu wypadkach teksty wymagały uzupełnienia lub weryfikacji, co często prowadziło do wymiany korespondencyjnej z autorami, wizyt samouków w Instytucie na Górczewskiej 8 w Warszawie lub nawet wizyt komisji konkursowej w ich domach. Wyróżnione pamiętniki zostały opublikowane w zbiorze *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków* (red. Landy-Tołwińska i in., 1968), a ich analiza w książce *Od samouctwa do samokształcenia* (Landy-Tołwińska, 1968). Fakt, że materiał źródłowy został w tak dużej części wydany (55 z 302), jest wyjątkowy dla pamiętnikarstwa konkursowego (Kosiński, 2004). Do tekstów organizatorzy wprowadzili poprawki redakcyjne, których dokładny zakres jest dziś jednak trudny do ustalenia. Wiemy, że pamiętniki przed drukiem skrócono, poprawiono „rażące błędy językowe i stylistyczne”, zrezygnowano z dołączonych opowiadań i wierszy. Z drugiej strony „starano się zachować oryginalny kształt wypowiedzi autorów” (Landy-Tołwińska, 1968). Dla orientacji czytelników każdy pamiętnik poprzedzono adnotacją redakcyjną, uzupełniającą informacje zebrane dzięki wywiadowi i korespondencji, i wyjaśnieniami, które partie usunięto i dlaczego.

Pamiętnikarzy podzielono na trzy grupy i tak też zaprezentowano opublikowane w Pamiętnikach samouków teksty: osoby najmłodsze (25–40 lat), które lata szkolne przeżyły na ogół pod okupacją; średnia grupa (41–56 lat) dorastała w okresie międzywojennym, a grupa najstarsza (57–82 lata) jeszcze pod zaborami. Udało się uzyskać równowagę płci: 55% mężczyzn i 45% kobiet, choć wcześniej w podobnych konkursach uczestniczyło zaledwie po kilka pamiętnikarek. Według Landy – „świadczy to o gospodarczej, społecznej i oświatowej emancypacji kobiet w Polsce Ludowej”. Rolnicy i rolniczki przysłali niemal połowę zgłoszeń, robotnicy i robotnice – prawie 20%. Reszta pracowała w rzemiośle, umysłowo, zajmowała się domem, dziećmi i innymi osobami lub była na rencie. Łączyło ich wszystkich samouctwo – fakt, że do szkoły jako dzieci nie chodzili wcale (44%), ukończyli zaledwie parę klas lub przeszli przez inną nietypową drogę edukacji.

8.3. Samouctwo i samokształcenie

Landy analizowała pamiętniki według różnych kryteriów. Wymieniła m.in. czynniki, które uniemożliwiły samoukom normalną naukę szkolną (brak szkoły na wsi, sieroctwo, wielodzietność rodzin, praca u obcych, brak odzieży, butów i pieniędzy, choroby, wojny), czy materiały, z których korzystali do nauki (np. niekompletny słownik polsko-łaciński, przypadkowe książki, tabliczki gliniane i pióra bez atramentu). Duży nacisk położyła na motywacje towarzyszące samoukom w początkach nauki czytania i pisania i później. Podzieliła je na motywacje introwersyjne, wewnętrzne (praktyczne, prestiżowo-kompensacyjne, poznawcze i filozoficzne) oraz ekstrawersyjne (rodzinne, społeczne, patriotyczne, internacjonalistyczne). Motywacje poznawcze są według Landy obecne w ponad połowie pamiętników – określiła za Maslowem dążenie do wiedzy i rozumienia jako istotne potrzeby człowieka, podobnie jak potrzeby fizjologiczne czy bezpieczeństwa. To staranne badanie źródeł motywacji dorosłych do nauki czytania jest w światowej literaturze bardzo rzadkie; zaledwie kilka procent badań prowadzonych nad motywacją w czytaniu dotyczy dorosłych (Frijters i in., 2019; Conradi i in., 2013).

Aby dać czytelnikowi wgląd w treść pamiętników, cytuję poniżej kilka ich fragmentów, wybranych przez Landy jako reprezentatywne dla różnych typów motywacji. Przykładowo, motyw poznawczy jest wskazywany w pamiętniku J.W. (71 lat), która pisała o swoim dzieciństwie tak:

Od wakacji chodziłam do szkoły póki dało się wytrzymać boso w zimie w domu a rze rodzice byli niepiśmienni a mnie ciągnęło do nauki owijałam nogi szmatami i szłam do stryja ich córka umiała czytać wienc pokazywała mi litery i szłam do innej sąsiadki aby pomogła kiedy zaczęłam składać litery radość moja nie miała granic.

J.W., (pam. nr 282) (Landy-Tołwińska, 1968)

Motyw prestiżowo-kompensacyjny związany ze wstydem jest zaś obecny w innym pamiętniku:

Kiedy miałam 14 lat zebrało się u nas w niedzielę młodociane towarzystwo, kilka chłopców i panienek. Między nimi była też kuzynka z guberni generalnej w tym samym wieku co ja. Było też nieco i starszej młodzieży. Ktoś zaproponował grę w flirty. Jest to wesoła gra towarzyska. Są to małe kartoniki z druczkami, na których jest oznaczone numerkami, co komu chce się przesłać. Wszyscy bardzo wesoło przystąpili do gry. I to nastąpił dla mnie najtragiczniejszy moment. Przesłało mi kilku naraz pewne nómary, a ja nie mogłam przeczytać. Czulałam, że zrobiłam się czerwona, poczułam że ogień wytryska mi na skórę. I wtedy to moja kuzynka z guberni generalnej wyjaśniła wszystkim że ja nie umiem czytać. Ona brała udział w grze, bo w guberni były czynne szkoły dla dzieci polskich. Ach! Jak ja jej wtenczas zazdrościłam. Zrozumiałam jak kilku chłopców spożyżło z politowaniem w moją stronę...

M.L., (pam. nr. 34) (Landy-Tołwińska, 1968)

Motyw rodzinny powodował, że członkowie rodziny kształcili się, aby sobie wzajemnie pomagać:

Uczy się cała rodzina. Uzupełniamy swoje wiadomości czytając książki z biblioteki. Ja też nadal czytam, ale tym razem pomoce poważne naukowe. Przecież dzieci dorastają. Nie mogę wiedzieć mniej od nich. I oczywiście triumfowałam. Dzieci wiedziały, że wiem wszystko że potrafię wytłumaczyć najtrudniejszy wyraz. Opowiadać ładne historyjki o innych

krajach. Nie musiały szukać pomocy koleżanek. Bo miały koleżankę w matce. To też przynosiły piątki z wypracowań, a ja cieszyłam się bo wiedziałam że jest to też moja zasługa, mój stopień. Razem z dziećmi ukończyłam szkołę. Musiałam w to włożyć dużo wysiłku ale nie zostałam w tyle.

E.R. (pam. nr 251) (Landy-Tołwińska, 1968)

Etap nauki czytania, wraz z opisem środków, metod i motywacji był w badaniu pamiętnikarskim podstawowy i prośba o jego szczegółowy opis znalazła się w odezwie. To „samouctwo” – zdefiniowane jako zdobywanie wiedzy i umiejętności od początku, od podstaw, samodzielnie, nie zawsze w zaplanowany sposób. Równie interesujące jest jednak dla Landy to, jak samoucy wykorzystują obecnie umiejętność czytania i pisanie. Dojrzały etap własnej nauki, podjęty ze świadomością celów i środków, służący do rozwoju osobowości, nazywała „samokształceniem”. Wyliczyła aktualne sposoby spędzania wolnego czasu wymieniane w pamiętnikach (pisanie wierszy, korzystanie z rozrywek kulturalnych takich jak radio, filmy, telewizja, teatr; udział w zespołach artystycznych, śpiewanie i układanie piosenek), obecnie ulubione książki (Sienkiewicz, Krasiński, Mickiewicz, Prus, Żeromski)⁴, korzystanie z różnych form oświaty dorosłych (kursy zawodowe, ogólnokształcące). Opisała także proces kształtowania się światopoglądu, krytycznie oceniając wpływ Kościoła katolickiego, brak wsparcia Kościoła dla rozwoju wsi w międzywojniu; docelowym stanem był dla niej światopogląd laicki, „racjonalny”, „materialistyczny”. Nie próbowała jednak lansować uproszczonego schematu typu „zły ksiądz, utrata wiary i droga do socjalizmu”; księża byli różni. Jako ważne źródło kształtowania światopoglądu wymieniała organizacje polityczne: jeszcze przed pierwszą wojną światową socjalistyczny PPS, w międzywojniu PSL „Wyzwolenie”, w Polsce Ludowej – ZMP i PZPR.

To jednak skromne źródła dla dalszego rozwoju osobowości. Analizując zarówno losy absolwentów kursów nauczania początkowego z akcji alfabetyzacyjnej 1949–1951, jak i pamiętniki samouków, Landy podkreślała, że w Polsce Ludowej brakowało zarówno instytutu naukowego zajmującego się w całości oświatą dorosłych, jak i instytucji wspierających osoby dorosłe w drodze samokształceniowej. Zakład prowadzony przez Landy zatrudniał dwie-trzy osoby, zainteresowania ze strony władz centralnych nie było. Działalność, z konieczności, należało więc prowadzić na własną rękę i w niewielkim zakresie.

9. UCZENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Sekcja Oświaty Dorosłych przy Oddziale Warszawskim Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej (TWWP) powstała oddolnie w 1967 r. jako „akademicki zespół samokształceniowy”. Założyli ją badacze i badaczki zainteresowani andragogiką, chcący wymieniać się doświadczeniami i informacjami o kierunkach badań na świecie. Ponad połowę wykładów na wszystkich spotkaniach sekcji wygłosiły dwie pracownice i pracownik Instytutu Badań Pedagogicznych – Joanna Landy-Tołwińska, Zofia Matulka i Józef Półturzycki. W 1974 r. organizowano pięćdziesiąte spotkanie sekcji; z tej okazji Landy podsumowała obszary zainteresowań badawczych (kursy jako forma oświaty dorosłych, rola zakładu pracy w kształceniu robotników, zasady opracowywania programów nauczania, kwalifikacje kobiet, odpływ z nauki szkolnej, efektywność nauczania). Przedstawiła aktualne źródła wiedzy naukowej zza zachodniej granicy, wyjątkowo pomocne w obliczu „trudności dewizowych”. Jako jeden z problemów stowarzyszenia wskazała brak zainteresowania młodych pracowników i pracowników naukowych tym tematem. Jako główny cel wymieniła uzyskanie lokalu i etatu, który umożliwiłby stworzenie ośrodka informacyjnego i konsultacyjnego w zakresie oświaty dorosłych (Landy-Tołwińska, 1974).

Kilka lat później ośrodek konsultacyjny wciąż nie powstał. Członkowie sekcji powołali jednak na własną rękę Korespondencyjny Klub Samokształceniowców. Zainicjowało go niewielkie działanie naukowe z 1975 r., w ramach którego Landy przeprowadziła ankietę wśród uczestników konkursu pamiętnikarskiego z lat 1964–1965 (Landy-Tołwińska, 1976). Większość respondentów dalej kształciła się i rozwijała zainteresowania (czytanie powieści, pisanie wierszy, poznawanie folkloru, historii, ogrodnictwo) pomimo podeszłego już czasem wieku. W ankietach pojawiał się też wątek osamotnienia w swoich działaniach. W odpowiedzi na tę potrzebę członkowie sekcji utworzyli Koło Przyjaciół Samokształcenia i zorganizowali wymianę listów między dawnymi samoukami. Członkowie klubu otrzymali adresy i notki biograficzne członków zbliżonych wiekiem i zainteresowaniami – oraz zachętę, żeby wymieniać listy. Landy pełniła funkcję łączniczki, doradczyni i animatorki tej korespondencji (Landy-Tołwińska, 1980a). To był mały projekt, wzięło w nim udział zaledwie 18 osób. Dla uczestniczących w nim samouków jednak bardzo ważny; wyrażali wdzięczność i radość, że akcja trwa i że się o nich pamięta. Landy miała nadzieję, że być może koło, jeśli akcja się rozwinie, w przyszłości przerodzi się w poradnię dla osób samokształcących się (Landy-Tołwińska, 1976).

Poradnia dla dorosłych, o której marzyła Landy, również nie powstała. Choć w pierwszych latach Polski Ludowej odbudowano sieć instytucji państwowych i społecznych i przez parę lat działały centralne poradnie samokształcenia, był to krótki zryw. Pod koniec swojej pracy zawodowej w Instytucie Badań Pedagogicznych Landy opracowała szczegółowy model samokształcenia. Uwzględniła źródła i motywacje samouctwa i samokształcenia poznane dzięki badaniom wzdłużnym i pamiętnikarskim (1), rozwój samodzielnego uczenia się i twórczości w systemie kształcenia ustawicznego (2) i zaproponowała kształt sieci po-

⁴ Poza Krasińskim („Stara Baśń”) wymienieni autorzy do dziś są jednymi z najpoczytniejszych pisarzy w badaniach czytelnictwa Polaków według Biblioteki Narodowej (Zasacka i Chymkowski, 2023).

radnictwa samokształcenia w Polsce Ludowej (3). Był to dość szczegółowy projekt, opisujący sieć od poziomu ministerialnego (finansowanie i nadzór), poprzez Radę Społeczną (koordynacja), jednostki naukowe dostarczające zasobów merytorycznych (w tej roli widziała Instytut Oświaty Dorosłych, o którym marzyła, a który nigdy nie powstał), oddziały wojewódzkie (kuratorium, poradnictwo zawodowe, domy kultury), gminne (centra kształcenia ustawicznego, biblioteki, ośrodki organizacje społeczne), na punktach konsultacyjnych w małych miejscowościach kończąc. Proponowała, że „aby zapobiec procesowi biurokratyzacji, skostnienia i odrywania się od rzeczywistości, poradnie wszystkich stopni powinny pracować również bezpośrednio oświatowo”. Po raz kolejny mówiła o tym, jak wspierający byłby taki system dla osób mieszkających w małych miejscowościach, pracujących w domu matek małych dzieci, rolników i osób, które ze względów na niepełnosprawność, chorobę czy biedę przerwały edukację. Opis modelu zakończyła westchnieniem – „Gdybyż udało się go zrealizować choćby w przybliżeniu!” (Landy-Tołwińska, 1980b).

10. WNIOSKI

Okres działalności naukowej i oświatowej Joanny Landy-Tołwińskiej przypadał na czas sanacji, okupacji, stalinizmu, gomułkizmu i gierkizmu. Jej praca realnie wpłynęła na to, jak w Polsce „likwidowano analfabetyzm” w latach 1949–1951 – korzystało się przecież z jej podręczników wydawanych w ogromnych nakładach, programów i metod nauczania. Akcję „likwidacyjną” przeprowadzono by jednak zapewne z dowolnymi materiałami, bo w tamtym czasie temat alfabetyzacji był dla władz propagandowo ważny. Po akcji zainteresowanie na poziomie centralnym zgasło, a temat stał się niewygodny. Nie można było odwołać raz ogłoszonego sukcesu. Landy przez kolejne dekady obserwowała nieprawdopodobne wręcz zwijanie się państwa w krytycznie dla niej istotnym obszarze edukacji dorosłych. Jej badania pozwoliły opisać i lepiej zrozumieć potrzeby i motywacje uczących się dorosłych. Zdecydowanie można było zrobić z tych badań użytek praktyczny, wtedy jednak ta szansa została zaprzepaszczona. Dziś są jednak ważne dla zrozumienia, jak wyglądała rzeczywistość oświatowa i akademicka Polski Ludowej i z jakim zapleczem andragogicznym doszło w Polsce do transformacji systemowej. Działalność popularyzatorska i stowarzyszeniowa Landy mogła wpłynąć na naukowców i pedagogów młodszego pokolenia. Jednak w jej ocenie młodzi naukowcy w niewielkim stopniu byli zainteresowani tematem alfabetyzmu funkcjonalnego, uczenia ustawicznego dorosłych i samokształcenia. Temat był niemodny, niedofinansowany i nie gwarantował udanej kariery akademickiej. Zaś bez poważnego finansowania w obszarze badawczym i praktycznym nie można było doprowadzić do stworzenia Instytutu Oświaty Dorosłych czy chociażby punktu konsultacyjnego i poradni, o których Landy marzyła.

Potrzeba systemowego wsparcia uczących się dorosłych wciąż jednak istnieje. Toruńskie badania wzdłużne nad losami analfabetów funkcjonalnych pokazały związek problemów z czytaniem ze ścieżkami życiowymi i sukcesem akademickim, zawodowym i rodzinnym na przestrzeni kilkudziesięciu lat (Kwieciński, 2002). Problemy z czytaniem mogą się też w jakimś stopniu dziedziczyć – i nie dotyczy to tylko specyficznych problemów z nauką czytania, czyli dysleksji rozwojowej, ale także środowiska czytelniczego rodziny. Badanie PIAAC z 2012 pokazało, że niemal co piąty Polak może mieć problemy z czytaniem na funkcjonalnym poziomie, niezbędnym do płynnego nawigowania w rzeczywistości (Burski i in., 2013). To gorszy wynik niż europejska średnia (ok. 15%). Pod koniec 2024 r. ogłoszone zostaną wyniki nowego cyklu badania PIAAC, które wskażą kierunek zmian. Bez względu na niepokojące dane z 2012 r. obecnie brakuje jednak zainteresowania tematem analfabetyzmu funkcjonalnego w polityce edukacyjnej. Nie istnieją również narzędzia do skutecznej diagnozy tego problemu u dorosłych (Chyl i in., 2024). Co więcej, Polska plasuje się na jednym z ostatnich miejsc w Europie pod kątem uczenia nieformalnego dorosłych. Uczy się tak zaledwie około 5% dorosłych Polaków (Worek, 2011). W okresie aktywności zawodowej Landy w Europie powstawały organizacje (np. National Adult Literacy Agency – NALA – w Irlandii, założona w 1972 r.), które do dziś prowadzą poradnictwo, szkolenia i tutoring w zakresie czytania, pisania i liczenia dla dorosłych, którzy z rozmaitych życiowych powodów potrzebują wsparcia w tych obszarach. Można więc westchnąć za Landy: „Gdybyż i u nas udało się zrealizować taki program choć w przybliżeniu!”.

FINANSOWANIE

Artykuł powstał dzięki finansowaniu Narodowego Centrum Nauki (grant 2022/44/C/HS6/00045).

BIBLIOGRAFIA

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Akta: Joanna Landy, RP19629.

Bhola, H.S. (1970). *Functional Literacy – The Concept and the Program. Reading Program*, School of Education, Indiana University.

- Błędowski, P., Kubicki, P., Połuszyński, Ł. (red.). (2019). *Pamiętniki bezrobotnych. Doświadczenie bezrobocia i trajektorie wykluczenia z perspektywy polityki społecznej i socjologii*. Oficyna Wydawnicza SGH.
- Budnik, M. (2011). *Abecadło i propaganda. Cele jawne i ukryte tekstów do nauki elementarnej dorosłych w latach 1945–1972*. Napis, 17, 265–275.
- Budnik, M. (2013). *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem*. Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica, 19(1), 31–41.
- Burski, J., Chłoch-Domińczak, A., Palczyńska, M., Rynko, M., Śpiewanowski, P. (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, Ch., Stevenson, J. (2003). *The development of phonological awareness in preschool children*. Developmental Psychology, 39(5), 913–923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Centrum Badań nad Zagładą Żydów. Baza danych. Osoby. <https://getto.pl/pl/Osoby/B/Brzezinska-Joanna-Landy>
- Chyl, K., Dębska, A., Pokropek, A., Szczerbiński, M., Tanaś, Ł.L., Sitek, M. (2024). *Assessment of adults with low literacy skills: A review of methods*. Frontiers in Education, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1346073>
- Conradi, K., Jang, B., McKenna, M. (2013). *Motivation terminology in reading research: A conceptual review*. Educational Psychology Review, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Czerniawska, O. (2009). *Uczestnicy edukacji dorosłych w pamięci nauczycieli*. Edukacja Dorosłych, 1, 44.
- Doliński, W. (2020). *Współczynnik humanistyczny Floriana Znanieckiego w nowych kontekstach doświadczeń autobiograficznych*. Przegląd Socjologiczny, 69(2), 95–111.
- Dunin-Wąsowicz, K. (1974). *Pamiętnikarstwo polskie*. Dzieje Najnowsze, 6(1), 199–206.
- Frijters, J.C., Brown, E., Greenberg, D. (2020). *Gender differences in the reading motivation of adults with low literacy skills*. W: D. Perin (ed.), *The Wiley handbook of adult literacy* (s. 63–87). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch3>
- Fry, E.D. (1999). *1000 instant words*. Teacher Created Resources.
- Głowacka, M., Helak, M., Łukianow, M., Mazzini, M., Orchowska, J. (2022). *Pamiętniki pandemii*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Goswami, U. (2002). *Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective*. Annals of Dyslexia, 52, 139–163.
- Hogan, T.P., Catts, H.W., Little, T.D. (2005). *The relationship between phonological awareness and reading*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36(4), 285–293. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Kaczor, S. (1997). *Joanna Landy-Tołwińska 1906–1993*. Edukacja Dorosłych, 4(19), 108–110
- Kosiński, K. (2004). *Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne. Polska 1944/45–1989: Studia i materiały*, 6, 133–145.
- Kurvers, J., Van Hout, R., Vallen, T. (2009). *Print awareness of adult illiterates: A comparison with young pre-readers and low-educated adult readers*. Reading and Writing, 22, 863–887.
- Kwieciński (2002). *Nieuniknione?* Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., van der Meer, E. (2012). *Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, S129–S138.
- Landy-Brzezińska, J. (1938). *Język polski*. W: M. Borowiecka i J. Landy-Brzezińska (red.), *Program kursów początkowych dla przedpoborowych*. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisanie dla dorosłych*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury (wyd. IV popr. i uzup.).
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *Wskazówki metodyczne do elementarza „Czytamy”*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *U progu walki z analfabetyzmem (cz. III)*. *Praca Oświatowa*, 2, 10–13.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *U progu nowej Polski*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Landy-Brzezińska, J. (1950). *Start. Nauka czytania i pisanie dla dorosłych*. Nasza Księgarnia (wyd. 4).
- Landy-Brzezińska, J., Puczyńska-Wentlandtowa, H. (1951). *Trudne zwycięstwo*. Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik”.
- Landy-Brzezińska, J., Tułodziecki, W. (1951). *Nasza Książka. Pierwsza książka do nauki czytania i pisanie dla Głuchoniemych*. Nasza Księgarnia.
- Landy-Tołwińska, J. (1961). *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Wiedza Powszechna.
- Landy-Tołwińska, J. (1968). *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Landy-Tołwińska, J., Ligocki, H., Kasperowicz, H. (red.). (1968). *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Landy-Tołwińska, J., Matulka, Z. (1970). *Absolwenci kursów kształcenia podstawowego*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Landy-Tołwińska, J. (1971). *Alfabetyzacja funkcjonalna*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 1(23).
- Landy-Tołwińska, J. (1973). *Kształcenie ustawiczne w świetle nowych tendencji oświatowych*. *Przegląd Pedagogiczny*, 4.
- Landy-Tołwińska, J. (1974). *Główne badania i prace Zakładu Kształcenia Dorosłych*. *Przegląd Pedagogiczny*, 1–2.
- Landy-Tołwińska, J. (1976). *Korespondencyjny klub samokształceniowców działa*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 5.
- Landy-Tołwińska, J. (1980a). *Oświata dorosłych a trzeci wiek*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 2–3.
- Landy-Tołwińska, J. (1980b). *Samokształcenie, poradnictwo i czytelnictwo*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 2–3.
- Lindenberg, K. (1998, 20 listopada). *Wywiad 48312. Wywiad przeprowadzony przez Zofię Zaks*. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. <https://vha.usc.edu/testimony/48312>
- Marrapodi, J. (2013). *What doesn't work for the lowest level literacy learners and why?* *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 7–23.
- Mauersberg, S., Walczak, M. *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, PTP ZG, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

Muzeum Powstania Warszawskiego. Powstańcze biogramy. <https://www.1944.pl/powstancze-biogramy/joanna-tolwinska,45989.html>

Oseka, P. (2009). *Naucz się czytać, napisz Stalin*. Gazeta Wyborcza, 167, 23–24;

Odziemkowski, J. (1998). *Praca wychowawcza w armii II Rzeczypospolitej*. Niepodległość i Pamięć, 5(1), 201–211.

Palska, H. (1997). *Polskie pamiętnikarstwo konkursowe. Ideologia w autobiografii, autobiografia w ideologii*. ASK, 1-2(5–6), 9–17.

Rodak, P. (2022). *Fenomen pisanie o własnym życiu Konkursy pamiętnikarskie w Polsce w XX wieku*. Kultura i Społeczeństwo, 66(2), 9–38.

Seymour, P.H., Aro, M., Erskine, J.M. i COST Action A8 Network. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. British Journal of Psychology, 94(2), 143–174.

Scheppert, A., Heeringa, W., Golubovic, J., Gooskens, C. (2017). *Write as you speak? A cross-linguistic investigation of orthographic transparency in Germanic, Romance, and Slavic languages*. W: M. Wieling, G. van Noord i G. Bouma (eds.), *From semantics to dialectometry* (s. 303–313). College Publications.

Share, D.L. (2008). *On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an „outlier” orthography*. Psychological Bulletin, 134(4), 584.

Stańczyk, P. (2016). *Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS*. Społeczeństwo i Ekonomia, 1(5), 7–26.

Stopińska-Pająk, A. (1994). *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Uniwersytet Śląski.

Szczepański, J. (1971). *Pamiętniki a wiedza o polskim społeczeństwie*. W: S. Adamczyk, S. Dyksiński i F. Jakubczak (red.), *Pół wieku pamiętnikarstwa polskiego* (s. 26–28). b.w.

Thompkins, A.C., Binder, K.S. (2003). *A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level*. Reading Research Quarterly, 38(2), 236–258.

Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., Nuerk, H.C. (2016). *A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects*. Frontiers in Psychology, 7, 1617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>

Worek, B. (2011). *Kształcenie przez całe życie w polskiej edukacji. System, perspektywa czy płynna rzeczywistość?* W: M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce* (s. 107–126). Wydawnictwo UJ.

Zasacka, Z., Chymkowski, R. (2023). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w roku 2022*. Biblioteka Narodowa.

Lotnictwo amatorskie jako obszar nieformalnego uczenia się dorosłych w II Rzeczypospolitej

Magdalena Rzepka / Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki,
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

e-mail: magdalena_rzepka@sggw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3285-1147

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie oryginalnego ujęcia lotnictwa jako obszaru nieformalnego uczenia się dorosłych w II Rzeczypospolitej. Na podstawie analizy jakościowej źródeł pisanych, głównie czasopism z lat 1918–1939, zostały przedstawione obszary nieformalnego uczenia się dorosłych w lotnictwie we wszystkich jego powszechnych wówczas gałęziach (lotnictwie silnikowym, szybownictwie, spadochroniarstwie, baloniarstwie, modelarstwie lotniczym). Lotnictwo było w okresie międzywojennym modną i rozwijającą się dziedziną sportu, komunikacji, techniki oraz gałęzią przemysłu (w tym zbrojeniowego) nie tylko w Polsce, ale także w wielu krajach Europy i Stanach Zjednoczonych. Było symbolem nowoczesności, postępu i przedmiotem fascynacji społeczeństwa polskiego, które na różne sposoby angażowało się w jego budowę i rozwój, rozwijając tym samym swoje indywidualne zainteresowania i zaspokajając różne potrzeby. Najpopularniejszymi polami nieformalnego uczenia się dorosłych w lotnictwie były po pierwsze amatorska działalność lotnicza realizowana w różnych formach, po drugie doświadczenie lotu i potrzecieturystyka lotnicza wyrażająca mobilność osób dorosłych. Ta zaś stwarzała szansę na pozyskanie doświadczeń podróźniczych i krajoznawczych, budowanie patriotyzmu i nastawienia pokojowego do innych narodów. Przedstawione zostało także znaczenie tych aktywności dla człowieka dorosłego na poziomie intelektualnym, emocjonalnym, duchowym, behawioralnym, a także dla wspólnot, w których wówczas żył, przede wszystkim dla państwa.

Słowa kluczowe: **Lotnictwo, II Rzeczypospolita, amatorstwo, lot, samokształcenie.**

Aviation as an area of informal learning for adults in the Second Polish Republic

Abstract

The aim of the article is to present an original approach to aviation as an area of informal learning for adults in the Second Polish Republic. Based on a qualitative analysis of written sources, mainly magazines from 1918 to 1939, the areas of informal learning for adults in aviation in all its branches common at that time (engine aviation, gliding, parachuting, ballooning, aeronautical modeling) were presented. In the interwar period, aviation was a fashionable and developing field in sport, communication, technology, the economy, industry and weapons not only in Poland, but also in many European countries and the United States. It was a symbol of modernity, a synonym of progress and an object of fascination for Polish society. Many people were involved in the construction and development of aviation in various ways, thus developing their individual interests and satisfying various needs. The most popular area of informal learning for adults in aviation was amateur aviation activities conducted in various forms (primarily in the field of self-education, using books and aviation magazines, listening

to lectures, radio broadcasts, watching films, attending exhibitions and shows, engaging in aviation modeling and through sports training). The character-building experience of flight and the role of air tourism, which is an expression of the mobility of adults, provided the opportunity for traveling and sightseeing experiences, building patriotism and a peaceful attitude towards other nations. The importance of these activities for adults at the intellectual, emotional, spiritual and behavioral levels is also presented, as well as the importance for the communities in which they lived, and especially for the state.

Keywords: Aviation, Second Polish Republic, amateurs, flight, self-education.

1. WPROWADZENIE

Uczenie się osób dorosłych, w szczególności nieformalne, jest procesem całościowym. Przystawiane wartości i wiadomości czerpane są z otaczającego środowiska i powszedniego doświadczenia. Codzienna aktywność i stykanie się z otaczającym światem dają osobom dorosłym podstawę do myślenia o nim, szukania w nim swojego miejsca, rozwijania tożsamości, a także zdobywania i wykorzystywania wiedzy i umiejętności. Podstawą w tym procesie jest refleksyjność, czyli nabywanie i wykorzystywanie umiejętności krytycznego rozumienia zdarzeń i zdolność wyboru elementów, które jednostka internalizuje, integruje i które stają się dla niej układem odniesienia w różnych sytuacjach życiowych (Malewski, 2010; Wiza, 2015).

Ważną rolę w uczeniu się nieformalnym odgrywa kontekst społeczno-kulturowy, w tym panujące w społeczeństwie mody oraz pojawiające się w przestrzeni publicznej treści i wartości. Stwarzają one jednostkom możliwość poszerzania horyzontów, kształtowania poglądów, zmieniania postaw, modyfikacji przekonań, nadawania nowych znaczeń, a także podejmowania aktywności w różnych dziedzinach. Uczenie się dorosłych jest bowiem wyczułone na zmiany dokonujące się w świecie i pojawiające się obszary nowej wiedzy oraz wynalazki techniczne (Wiza, 2015).

Z tego punktu widzenia można spojrzeć na szeroko pojętą dziedzinę lotnictwa (wraz ze wszystkimi jego gałęziami) jako na obszar nieformalnego uczenia się dorosłych. Szczególnie interesujące w tym kontekście w Polsce są lata międzywojenne (1918–1939), na które przypadł okres intensywnego rozwoju lotnictwa i upowszechniania wiedzy o nim w społeczeństwie.

Gdy Polska odzyskiwała niepodległość w 1918 r., lotnictwo, z dziedziny budzącej zainteresowanie głównie kręgów wojskowych i środowiska technicznego, rozwijało się w świecie zachodnim w budzący powszechną fascynację symbol nowej ery, dzikich możliwości, przygody, rozwoju cywilizacyjnego i nowoczesności (Le Corbusier, 1935). W związku z tym szybko stało się przedmiotem zainteresowania także polskich władz państwowych, które dostrzegły jego potencjał patriotyczny, militarny, gospodarczy, modernizacyjny i konsolidacyjny (Stębłowski, 1925; Koźmiński, 1938). Co jednak istotniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań – lotnictwo stało się w Polsce swoistym fenomenem społecznym, obecnym w przestrzeni życia codziennego „wszystkich ludzi dobrej woli i prawdziwych obywateli wszystkich zawodów tego państwa” (Dobrzycki, 1927). Rozwinęło się także w nową dziedzinę zainteresowań, wokół której – tak jak w przypadku żeglugi i morza – budowany był w Polsce klimat swoistego narodowego misterium (Białas, 1983; Malinowski, 1987; Łoziński i Łozińska, 1994).

Przyczyniały się do tego niewątpliwie osiągnięcia młodego polskiego lotnictwa, tak w zakresie technicznym, jak i sportowym. W tym pierwszym trzeba wskazać stworzenie własnego przemysłu lotniczego, który szybko przeszedł do produkcji samolotów rodzimej konstrukcji, w swoim czasie nowoczesnych i zawierających rozwiązania budzące zainteresowanie w Europie i na świecie (np. samoloty o konstrukcji całkowicie metalowej, płat Puławskiego, zespołowe podwozie Kubickiego) (Glass, 2011). Jeśli zaś chodzi o sport, to do rangi narodowego święta urosły zwycięstwa polskich załóg w prestiżowych Międzynarodowych Zawodach Samolotów Turystycznych „Challenge” najpierw Franciszka Żwirki i Stanisława Wigury na samolocie RWD-6 w 1932 r., a potem Jerzego Bajana i Gustawa Pokrzywki na RWD-9 w 1934 r. Głośne były też rekordowe przeloty i rajdy, jak m.in. przelot Stanisława Skarżyńskiego przez Atlantyk czy rajd Bolesława Orlińskiego na trasie Warszawa–Tokio–Warszawa. Wydarzenia te były wykorzystywane też przez państwową propagandę do budowania dumy narodowej i zapewnienia szerokiego poparcia społecznego, w tym finansowego, dla rozwijania lotnictwa, które już wtedy władze wojskowe uznawały za broń przyszłości o strategicznym znaczeniu. Z kolei władze cywilne dostrzegały jego potencjał gospodarczy, czego wyrazem było włączenie się państwa w stworzenie regularnych linii lotniczych – Polskich Linii Lotniczych LOT (Rzepka, 2023).

Z tych wszystkich względów państwo aktywnie wspierało również popularyzację wiedzy dotyczącej lotnictwa w społeczeństwie. Celem tych działań było z jednej strony budowanie pozytywnego nastawienia do lotnictwa wśród ogółu społeczeństwa wszelkimi możliwymi środkami popularyzacyjnymi, propagandowymi i edukacyjnymi, z drugiej zaś pozyskiwanie dla lotnictwa (wojskowego i cywilnego) oraz przemysłu lotniczego przyszłych kadr – przede wszystkim pilotów i personelu technicznego (Rzepka, 2023). Szczególną rolę odegrała w tym zakresie ściśle współpracująca i powiązana personalnie z władzami państwowymi, największa organizacja społeczna II Rzeczypospolitej – Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, która w przededniu wybuchu II wojny światowej liczyła ponad 2 mln członków w różnym wieku – przede wszystkim dorosłych, ale także dzieci i młodzież (Kozak, 2007).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie lotnictwa, tak silnie obecnego w życiu ówczesnego społeczeństwa polskiego, jako obszaru dającego szereg możliwości nieformalnego uczenia się dorosłych obywateli II Rzeczypospolitej, przy czym bardziej chodzi tu o ukazanie rodzajów i istoty tych możliwości niż o stricte kronikarski opis wszelkich wydarzeń, które miały miejsce w ramach każdego z nich. Takie ogólne ujęcie istoty rzeczy było dodatkowo wskazane ze względu na ramy objętościowe artykułu.

Nieformalne uczenie się (informal learning) jest tu rozumiane jako każda aktywność podejmowana samodzielnie i dobrowolnie, bez narzuconych kryteriów, zorientowana na zdobycie wiedzy, zrozumienie i ukształtowanie umiejętności, realizowana poza programami instytucji edukacyjnych, bez obecności formalnego instruktora (Livingstone, 1999; Schugurensky, 2000). To wyklucza z dalszych rozważań szereg prowadzonych w II Rzeczypospolitej – ważnych z punktu widzenia państwowego i jednostkowego – działań edukacyjnych dla dorosłych w zakresie lotnictwa takich jak kursy (np. pilotażu, modelarskie, instruktorskie itd.) czy akademickie kształcenie techniczne – jako formy edukacji formalnej albo pozaformalnej.

Spojrzenie na lotnictwo w II RP z perspektywy pedagogicznej, a w szczególności andragogicznej było dotąd mało obecne w literaturze (zob. np. Magiera, 2015; Marciniuk, 2015). Niniejszy artykuł skupia się na wątku nieformalnego uczenia się dorosłych na gruncie lotnictwa amatorskiego, dostępnego dla najszerszego ogółu, natomiast próbę całościowej charakterystyki wychowawczego znaczenia lotnictwa w tamtym okresie stanowi obroniona przeze mnie w listopadzie 2023 r. rozprawa doktorska pt. „Wychowanie lotnicze w II Rzeczypospolitej” (Rzepka, 2023). Istnieje natomiast oczywiście obszerna literatura historyczna dotycząca lotnictwa w II RP (zob. opis stanu badań: Rzepka, 2016; Rzepka, 2023), m.in. jej ogólnych zagadnień (zob. np. Krawczyński, 2005; Pawłowski, 2011), techniki lotniczej (zob. np. Glass, 2011; Sołtyk, 1983), sportu lotniczego, w tym dziejów poszczególnych aeroklubów (zob. np. Kochanowski, 1999; Malinowski, 1987; Haniszewski, 1970), lotnictwa wojskowego (zob. np. Morgała, 1997; Mordawski, 2009), obecności lotnictwa w kulturze i prasie (zob. np. Chrobak, 2014; Cieślíkowa 2014) itd.

Główny problem badawczy artykułu koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: Jakie możliwości edukacyjne w zakresie nieformalnego uczenia się istniały w obszarze lotnictwa amatorskiego II RP i jakie było ich znaczenie dla osób dorosłych? Problemy szczegółowe sformułowane zostały w formie trzech pytań dotyczących następujących zagadnień: 1) Jakie były możliwości edukacyjne związane z amatorską działalnością lotniczą? 2) Jakie były możliwości edukacyjne związane z turystyką lotniczą? 3) Jaki był wpływ doświadczenia lotu na charakter osób dorosłych? Odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze znajdują odzwierciedlenie w strukturze artykułu, podzielonym na cztery podrozdziały, z czego czwarty podrozdział koncentruje się na ogólnym podsumowaniu powyższych wyników i opisie znaczenia lotnictwa jako obszaru nieformalnego uczenia się dorosłych – zarówno dla jednostek, jak i dla wspólnot społecznych, w których dorośli żyli.

Zastosowaną metodą badawczą była analiza jakościowa treści źródeł pisanych z lat 1918–1939, dobieranych w sposób nielosowy, celowy ze względu na ich zawartość informacyjną. Główny trzon bazy źródłowej stanowiły dwa czasopisma lotnicze przeznaczone dla cywilnych czytelników i rozpowszechniane w społeczeństwie: pierwsze czasopismo poświęcone sportowi lotniczemu i popularyzacji lotnictwa m.in. wśród dorosłej młodzieży akademickiej i szkolnej – „Młody Lotnik” (1924–1930), które było wydawane następnie pt. „Skrzydłata Polska” (1930–1939) oraz organ Zarządu Głównego LOPP pt. „Lot Polski” (1923–1933), od 1934 r. wydawany jako „Lot i OPLG Polski”.

2. AMATORSKA DZIAŁALNOŚĆ LOTNICZA – PĘD KU WIEDZY

Amator to człowiek, który zajmuje się wybraną przez siebie dziedziną w sposób nieprofesjonalny i niezawodowy. Synonimiczne określenia amatora to: entuzjasta, zapaleniec, fanatyk, zwolennik, miłośnik, wielbiciel (Kurzowa, 2008, s. 26). Ze względu na to, że działalność amatorska wynika z wewnętrznych potrzeb jednostek, charakteryzuje się ona wysoką aktywnością poznawczą, podejmowaną bez względu na napotymane trudności i będącą zwykle stałym elementem ludzkiej codzienności (Litawa, 2022). Wobec tego wszelkie czynności podejmowane dobrowolnie przez jednostkę w obrębie lotnictwa w celu zaspokojenia ciekawości poznawczej, samodoskonalenia się i czerpania przyjemności można nazwać amatorską działalnością lotniczą. Jest ona ściśle związana z rozwijaniem zainteresowań, rozumianych jako:

trwała, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, to znaczy: [...] w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków, zależności między nimi, a także wybranych problemów; [...] w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania, oraz [...] w przeżywaniu różnorodnych uczuć [...] związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy.

(Gurycka, 1989)

W II RP społeczne zaangażowanie w działalność lotniczą rozwinęło się na bardzo szeroką, nieznaną wcześniej skalę. Co istotne, dotyczyło to nie tylko pilotów, ale także osób, które ze względu na trudności w spełnieniu wymagań stawianych kandydatom na pilotów mogły rozwijać swoje zainteresowania lotnicze tylko na poziomie teoretycznym.

Formy amatorskiej działalności lotniczej podejmowanej w II RP, a mieszczącej się w obrębie nieformalnego uczenia się dorosłych, mogą być postrzegane z perspektywy różnych klasyfikacji andragogicznych. Działalność lotnicza była wówczas realizowana w dwóch formach wyróżnionych przez znanego kanadyjskiego badacza Davida Walkera Livingstone'a: samokształcenia (self-directed learning) i nieformalnego uczenia się w grupie (collective informal learning) (Livingstone, 2007). Zgodnie z koncepcją amerykańskiego profesora Daniela Schugurensky'ego mieściłaby się w ramach: (świadomego i intencjonalnego) samokształcenia, (nieintencjonalnego i świadomego) incydentalnego uczenia się, a także socjalizacji (Schugurensky, 2000). Zgodnie zaś z podziałem zachowań dorosłych w ramach uczenia się nieformalnego wyróżnionych przez polskiego andragoga z Uniwersytetu Warszawskiego Krzysztofa Pierścieniaka, amatorska działalność lotnicza realizowana była w formach: uczenia się autonomiczno-selektywnego, samokierowanego uczenia się, socjalizacji i incydentalnego uczenia się (Pierścieniak, 2009).

W II RP było dostępnych dużo możliwości dotyczących samokształcenia, także w dziedzinie lotnictwa. Zarówno świadome, samokierowane, jak i incydentalne samokształcenie było możliwe dzięki dostępowi do szerokiego wachlarza publikowanych i popularyzowanych materiałów – dostępnych na rynku książek, wydawanych czasopism specjalistycznych oraz tworzonych dla szerokich kręgów społecznych filmów i audycji radiowych. Korzystanie przez dorosłych z tych materiałów – poza oglądaniem filmów – miało najczęściej charakter samotniczy (Tryfan, 1993).

Dorośli chętnie korzystali z książek o tematyce lotniczej. Łącznie w II Rzeczypospolitej ukazało się ponad 110 tytułów różnych książek lotniczych – powieści obyczajowych, fantastycznych, reportaży i wspomnień pilotów, pamiętników, biografii, prac popularnonaukowych, a także tłumaczeń książek francuskich, czeskich, angielskich i niemieckich. Wydawane były one przez popularnych wydawców, takich jak np. M. Arct, Gebethner i Wolff, „Rój”, i rozpowszechniane w całym kraju. Warto podkreślić, że wartość edukacyjną miały nie tylko książki popularnonaukowe, które dawały możliwość zapoznania się przez pasjonatów z podstawową wiedzą z zakresu lotnictwa, ale także beletrystyka lotnicza, w której poruszane były wątki związane z historią lotnictwa, poziomem i kierunkami jego rozwoju, realiami życia i przeżyciami lotników w różnych sytuacjach, nazwami konstrukcji lotniczych, instytucji, organizacji itd. Fabuły powieści lotniczych dotyczyły także ponadczasowych wartości i kwestii moralnych, takich jak m.in. pracowitość, honorowość, pielęgnowanie relacji międzyludzkich, znaczenie wojny i pokoju, poświęcanie dobra osobistego na rzecz dobra wspólnego, triumf techniki nad przyrodą. Mogły być zatem źródłem refleksji dla wszystkich czytelników (Krassowska i Grefkowicz, 1995; Z naszej biblioteki..., 1926; Kronika polska..., 1929).

Ważnym źródłem treści dla uczących się dorosłych były także czasopisma lotnicze. W okresie międzywojennym ukazywały się łącznie 32 tytuły pism specjalistycznych adresowanych do miłośników lotnictwa. Najdłużej ukazywał się organ Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej. W latach 1923–1933 wydawany był pod tytułem „Lot Polski”, od 1934 r. zaś do wybuchu II wojny światowej – „Lot i OPLG Polski” (Cieślikowa, 2014). Miesięcznik ten należał do najbardziej poczytnych periodyków lotniczych II RP. Jego nakład w 1933 r. wynosił 4 tys. egzemplarzy, w 1934 r. już ponad 400 tys., a w 1936 r. – przekroczył pół miliona. Większość numerów była dostępna w bibliotekach i czytelnich publicznych, a zaledwie ok. 1% całego nakładu był prenumerowany przez osoby prywatne. Spośród osób dorosłych pismem tym interesowali się przede wszystkim urzędnicy państwowi i samorządowi, nauczyciele, studenci, funkcjonariusze publiczni, straż pożarna, a od połowy lat trzydziestych – także ziemianstwo oraz sfery kupieckie i przemysłowe (Lot i Obrona..., 1935).

Korzystając z czasopism, dorośli spędzali czas wolny, jednocześnie zdobywając wiedzę i kształtując poglądy na sprawy związane z lotnictwem i polityką. Było to możliwe dzięki różnorodności artykułów publikowanych na ich łamach:

- a) **fachowych** – związanych z wiedzą lotniczą (techniczną, modelarską, sportową, wojskową, z zakresu obrony przeciwlotniczo-gazowej),
- b) **sprawozdawczych** – relacjonujących działalność różnych organizacji lotniczych i wydarzeń lotniczych w kraju i na świecie,
- c) **publicystyczno-propagandowych** – dających możliwość zapoznania się przez czytelników z bieżącymi problemami związanymi ze światem lotniczym i różnymi punktami widzenia na ich temat,
- d) **literackich i poetyckich** – utworów o różnej wartości artystycznej i tematyce, a także recenzji książek,
- e) **rozrywkowych** – konkursów, zagadek, dowcipów (Cieślikowa, 2014; Kozak, 2007).

Ważną rolę w samokształceniu odgrywały także inne formy incydentalnego, jak i autonomiczno-selektywnego uczenia się, takie jak słuchanie odczytów i wykładów (na żywo albo przez radio) oraz oglądanie pokazów i wystaw lotniczych. Niektóre z tych form były całkowicie otwarte dla wszystkich zainteresowanych, a część z nich była dostępna dla publiczności po wcześniejszym zakupieniu biletu. Wystawy lotnicze, prezentujące nowe konstrukcje, wytwory artystyczne, materiały naukowe, a także propagandowe, organizowane były przez instytucje kulturalne, organizacje lotnicze i szkoły. Odczyty i wykłady przekazujące podstawową wiedzę o lotnictwie, treści o charakterze patriotyczno-propagandowym, a także relacje z przelotów długodystansowych i zawodów sportowych, organizowały lokalne organizacje: koła lotnicze, stowarzyszenia i aerokluby regionalne, a czasem także i szkoły. Każdorazowo cieszyły się one zainteresowaniem od kilkuset do kilkudziesięciu tysięcy osób. Na przykład na terenie Warszawy w 1926 r. 350 wykładów wysłuchało 35 572 osoby. W 1935 r. w województwie tarnopolskim 254 odczyty wysłuchało 28 957 słuchaczy, a w województwie kieleckim 503 odczyty wysłuchało aż 60 tys. osób. (Biuletyn Komitetu..., 1926; Lot i Obrona..., 1935).

Dla osób posiadających odbiorniki radiowe źródłem wiedzy na temat lotnictwa były także lotnicze audycje radiowe nadawane w latach 1926–1939 – prelekcje, słuchowiska literackie i poetyckie, komunikaty, felietony, wywiady. Poruszały one różne tematy, jak m.in. przemysł i polityka lotnicza, historia i rozwój lotnictwa, udział kobiet i młodzieży w budowie lotnictwa, zagadnienia wszystkich gałęzi lotniczych, opisy przelotów i zawodów sportowych (Lotnictwo na falach..., 1931; Co, gdzie i kiedy..., 1935, Kozak, 2007).

W latach 1923–1939 dwa razy do roku dorośli mieli możliwość skorzystać z najbogatszej oferty wydarzeń i inicjatyw dostępnych dla wszystkich obywateli w trakcie cyklicznej, masowej ogólnopolskiej akcji „Tydzień Lotniczy”. Była ona organizowana przez miejscowe koła lotnicze i komitety lokalne Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej (LOPP) – największej organizacji społecznej II RP, której celem było wspieranie rozwoju lotnictwa polskiego m.in. poprzez rozpowszechnianie wiedzy na jego temat w społeczeństwie (Konieczny, 1987). W czasie trwania „Tygodnia Lotniczego” we wszystkich regionach Polski organizowano szereg przedsięwzięć kulturalno-rozrywkowych, sportowych, religijnych, popularnonaukowych i propagandowo-patriotycznych, w których chętnie brała udział lokalna społeczność. Wśród nich można wymienić m.in. mecze piłkarskie, wyścigi cyklistów, przedstawienia cyrkowe, koncerty muzyczne, konkursy, akademie, odczyty i wykłady otwarte, nabożeństwa, wystawy lotniczo-przeciwgazowe, organizowanie punktów sprzedaży książek i prenumeraty czasopism lotniczych, rozrzucanie odezw i materiałów edukacyjno-propagandowych z samolotów, wywieszanie tablic edukacyjnych w przestrzeni publicznej, np. z częściami samolotów, danych statystycznych, fotografii itp. (Tydzień Lotniczy..., 1924; Przed Tygodniem..., 1925).

Ponadto ważną rolę odgrywały organizowane wielokrotnie w ciągu roku otwarte pokazy lotnicze i zawody sportowe, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe – jak wspomniane wcześniej Międzynarodowe Zawody Samolotów Turystycznych „Challenge”, w 1934 r. zorganizowane w Warszawie. Oglądanie pilotów i skoczków spadochronowych, którzy prezentowali swoje umiejętności, bywało często istotnym bodźcem motywującym do podjęcia przez widzów kroków w kierunku praktycznej nauki latania albo początkiem rozwoju ich zainteresowań lotnictwem (Adamowicz, 1930). Co więcej, były to nie tylko wydarzenia widowiskowe i propagandowe, silnie oddziałujące na emocje wszystkich uczestników, ale także dawały możliwość osobistego zetknięcia się z najnowszymi osiągnięciami techniki lotniczej.

Okazją do zapoznania się z treściami lotniczymi było oglądanie przy różnych okazjach filmów lotniczych. Dorośli widzowie najczęściej oglądali filmy oświatowo-propagandowe i instruktażowe, tworzone przez organizacje lotnicze, szkoły szybowcowe i władze wojskowe, które były wyświetlane w miejscach publicznych (Biuletyn LOPP, 1924; Adamowicz, 1933; Film szybowcowy, 1932). Drugą popularną grupą filmów były lotnicze tygodniki filmowe ukazujące się m.in. w latach 1924–1931 w ramach „Tygodników Filmowych” Wytwórni Doświadczalnej oraz w latach 1929–1939 w ramach „Tygodników Aktualności” i „Kronik” Polskiej Agencji Telegraficznej. Te krótkie materiały prezentowały widzom aktualne wydarzenia ze świata lotniczego, w tym także osiągnięcia polskie i zagraniczne oraz katastrofy (Lubelski, 2008). Poza wartością estetyczną i rozrywkową, wartość edukacyjną miały także fabularne filmy średnio- i pełnometrażowe. Lotnictwo było tematem atrakcyjnym wizualnie, a film mógł wpływać na tworzenie przekonań i wyobrażeń dorosłych, rozbudzać zainteresowania i przekazywał pewien zakres wiedzy, a także był bodźcem do refleksji nad przyszłością ludzkości. Największą popularnością cieszyły się wówczas filmy amerykańskie. W II RP w polskim kinie rozrywkowym dystrybuowano 20 produkcji amerykańskich i 7 polskich produkcji poruszających wątki lotnicze (Paris, 1995; Na szerokim świecie..., 1939; Program nr 32..., 1932; Morstin-Popławska, 2010).

3. AMATORSKA DZIAŁALNOŚĆ PRAKTYCZNA – MODELARSTWO I SPORT

Ważną aktywnością podejmowaną w II RP przez dorosłych było z perspektywy uczenia się modelarstwo lotnicze. Było to budowanie (indywidualnie albo grupowo) małych samolotów lub szybowców według naukowych zasad, konstruowanych z tanich i łatwo dostępnych materiałów. Choć największym zainteresowaniem modelarstwo cieszyło się wśród dzieci i młodzieży, wielu dorosłych także chętnie korzystało z takiej formy spędzania wolnego czasu i rozwijania zainteresowań technicznych. Modelarstwo dawało możliwość dorosłym nie tylko rozwijania i utrzymania sprawności manualnej, pracowitości i dokładności, ale także nabywania i wykorzystywania w praktyce wiedzy z zakresu meteorologii, mechaniki, teorii lotu, a także konstrukcji samolotów i szybowców. Pomocami naukowymi były dla modelarzy różne publikacje, np. techniczne opracowania modeli wydawane w serii „Biblioteka Przyjaciół LOPP”, a także podręczniki m.in. Modelarstwo lotnicze (1925) autorstwa Wojciecha Woyny i „Budowa modeli latających Wacława Kościanowskiego (1882 – b.d.) i Bohdana Grzeszczaka (1908–1941) (Wydawnictwa Komitetu Wojewódzkiego..., 1928). Na poziomie zaawansowanym uprawianie modelarstwa wiązało się z samodzielnym projektowaniem modeli według własnego wzoru i pomysłu. Budowanie modeli nie w zaciszu domowym, lecz w lokalnych modelarniach, a także udział w zawodach sportowych dawały także możliwość nawiązywania relacji z innymi modelarzami, wymiany poglądów, dzielenia się wiedzą i doświadczeniami w uprawianym hobby (Baliński, 1931; Skarżyński, 1936; Wolnicki, 1925a).

Istotną aktywnością w ramach amatorskiej działalności lotniczej był trening sportowy pilotów samolotowych, szybowcowych, balonowych, a także skoczków spadochronowych. Uprawianie sportu lotniczego samo w sobie miało wymiar charakterotwórczy – kształtowało siłę woli, konsekwentność w dążeniu do celu, wytrwałość, umiejętność zdrowego współzawodnictwa, rozwijało nawyki związane z dbaniem o zdrowie i rozbudzało potrzebę nieustannego doskonalenia się w sztuce pilotażu lub skoków. Wiązało się także ze spotkaniami i rozmowami z innymi członkami „lotniczej braci” – na terenie lotniska, szybowiska, hangaru, wieży spadochronowej, podczas spotkań aeroklubów, w czasie wydarzeń sportowych. Na drodze socjalizacji

(ukrytego uczenia się), nawiązującej do tzw. wiedzy milczącej, przebywając w środowisku lotników, najczęściej w sposób nieświadomiony i nieintencjonalny, jednostka uczyła się obowiązujących w tej grupie norm, zwyczajów i wzorów zachowań, (Schugurensky, 2000). Zaspokajała jednocześnie swoje poczucie przynależności do tej specyficznej wspólnoty, która chciała swoim oddziaływaniem objąć jak najszersze kręgi społeczne i zdobywała wiedzę, przekazywaną młodszym kolegom przez bardziej doświadczonych pilotów (Osiński, 1928).

4. CHARAKTEROTWÓRCZY WYMIAR DOŚWIADCZENIA LOTU I ROLA TURYSTYKI LOTNICZEJ

Jedną z najważniejszych płaszczyzn nieformalnego uczenia się w lotnictwie było samo doświadczenie lotu. Latanie znajdowało się od zawsze w sferze marzeń człowieka dążącego do opanowania wszystkich żywiołów, zwycięstwa nad czasem i przestrzenią. Wyrazem tych pragnień były takie wątki kulturowe i prace jak m.in.: postać mitycznego Ikara, motywy latania w legendach ludowych, XV-wieczne badania i projekty maszyn latających Leonarda da Vinci (1452–1519), wizjonerski manuskrypt Jean’a Jaques’a Rousseau (1712–1778) pt. *Le nouveau Dédale* (1742). Spełnienie marzenia o locie człowieka miało miejsce dopiero w 1784 r., kiedy to pierwszy człowiek – francuski fizyk i nauczyciel, Jean-François Pilâtre de Rozier (1754–1785) – wzbił się w powietrze jako pasażer balonu na rozgrzane powietrze (Januszewski, 1981; Gajos, 1997; Rzepka, 2017).

W dwudziestoleciu międzywojennym lot człowieka nie był już niczym wyjątkowym. Zaczęła się rozwijać turystyka, komunikacja i sport lotniczy, okazji do latania było coraz więcej. Dzięki rozwojowi lotnictwa zwiększyła się mobilność ludzi – jako pasażerów i jako pilotów. Z drugiej strony możliwość zmiany miejsca za pomocą maszyny latającej była wskaźnikiem uwarstwienia społecznego, w zakresie którego swoboda była przywilejem osób o określonych kompetencjach i uprawnieniach (posiadających licencję pilota), a także wyższych możliwościach ekonomicznych umożliwiających m.in. zakup biletu lotniczego. Jeszcze bardziej kosztowny był proces zdobycia uprawnień w zakresie samodzielnego pilotażu, który jednak wykraczał poza obszar nieformalnego uczenia się (Wiza, 2015).

Mobilność związana z rozwojem komunikacji i sportu lotniczego doprowadziła do rozwoju turystyki lotniczej – zarówno krajowej, jak i międzynarodowej. Turystyczne przeloty wpływały na świadomość, postawy i zachowania uczestniczących w nich jednostek, w zależności od posiadanego przez nich poziomu refleksyjności, wiedzy i dotychczasowych doświadczeń turystyczno-lotniczych, motywacji i wrażliwości poznawczej. Jako jedna z form podróżowania turystyka lotnicza dawała możliwość odkrywania walorów estetycznych kraju i innych państw, percepcji nowych bodźców, poszerzenia horyzontu myślowego i aksjologicznego. Stanowiła okazję do konfrontacji poglądów, zrozumienia inności, budowy pokojowego czy wręcz braterskiego nastawienia do innych narodów – była zatem doświadczeniem o charakterze edukacyjno-kulturowym (Wolnicki, 1925b; Wiza, 2015).

Lot dostarczał także strumienia silnych wrażeń emocjonalno-duchowych. Wzniesienie się w powietrze pozwalało spojrzeć na świat z innej perspektywy, ukazującej widoczne tylko z lotu ptaka elementy świata przyrodniczego i życia społecznego. Umożliwiało także zachowanie, choćby chwilowego, dystansu do świata i rutyny życia codziennego, uczyło adaptacji do zmian i sytuacji nieprzewidywalnych (Le Corbusier, 1935; Wiza, 2015). Francuski pilot i ceniony także w Polsce pisarz, Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944), w utworze *Ziemia, planeta ludzi* (oryg. *Terre des hommes*) z 1939 r. pisał o doświadczeniu w sposób poetycki:

Samolot nie celem jest, ale środkiem. Nie dla samolotu narażamy życie. Nie dla pługą także rolnik orze pole. Ale dzięki samolotowi opuszczamy miasta i ich rachmistrzów i odnajdujemy prawdę rolnika. Wykonujemy pracę na miarę człowieka i poznajemy troski na miarę człowieka. Wchodzimy w kontakt z wiatrem, gwiazdami, nocą, piaskiem, morzem. Inteligencją zmagamy się z siłami natury. Wyglądamy świtu, tak jak ogrodnik wygląda wiosny. Wyglądamy lotniska jak ziemi obiecanej, a prawdy szukamy w gwiazdach.

(de Saint-Exupéry, 1995, s. 99)

Lot dla niektórych wiązał się także z doświadczaniem transcendencji – nie tylko kontaktu z naturą, ale także poczuciem bliskości (dosłownej i metaforycznej) Boga, do którego wznosiła się nie tylko dusza, ale także ciało w maszynie latającej. Człowiek, lecąc i dostrzegając swoją nikłość wobec ogromu bezkresnego Wszechświata, stawał się mimowolnie uduchowiony. Mógł jednocześnie czuć się wolny, nieskrępowany regułami ziemskimi i grawitacją, oderwany od wszystkiego, co przyziemne. Dlatego też lot niejednokrotnie był traktowany jako metafora dążenia do doskonałości i wznoszenia się na wyższe szczeble człowieczeństwa (W jaki sposób..., 1925; Bołsunowski, 1928; Younga-Mikulska, 1938). Lot był największym wyzwaniem dla pilotów, którzy musieli mierzyć się z różnego rodzaju przeciwnościami. Walczyli oni przede wszystkim z żywiołem (warunkami pogodowymi), własnymi słabościami (lękiem, zmęczeniem, niepokojem, załamaniem woli, trudnościami w koncentracji uwagi itd.), a uprawiając sport – konkurowali ze współzawodnikami w zakresie doskonałości w opanowaniu kierowanej maszyny. W rezultacie lot kształtował umiejętność regulacji emocji, prowadził do podnoszenia poczucia własnej wartości, poziomu odporności psychicznej i poczucia sprawczości i samowystarczalności (Meissner, 1936; Niewiarowski, 1936).

5. ZNACZENIE LOTNICTWA JAKO NIEFORMALNEGO OBSZARU UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Nieformalne uczenie się w obszarze lotnictwa odbywało się w ramach dychotomii: nabywania (wiedzy, umiejętności, doświadczeń, przekonań, nawyków itd.) i uczestnictwa (zaangażowania, aktywności itd.) (Sfard, 1998). Osoby dorosłe nabywały kompetencje, kierując się autoteliczną wartością samodoskonalenia, rozwoju własnej osobowości (postaw moralnych, przekonań, poglądów itp.) i dla własnej satysfakcji, a także dla osiągnięcia celów utylitarnych: zdobycia akceptacji w środowisku zwolenników lotnictwa, orientowania się w aktualnej sytuacji polityczno-gospodarczej i technicznej kraju i świata, wykorzystania wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej, działalności sportowej, w życiu społeczno-kulturalnym, politycznym, a nawet rodzinnym (Marczuk, 1986). Mogli bowiem dzielić się doświadczeniami, poglądami i wiedzą z członkami rodziny, budując tym samym w najbliższym środowisku pozytywne (co było wówczas pożądane i popierane w przestrzeni publicznej), negatywne bądź neutralne nastawienie do lotnictwa (Batycki, 1936).

Większość podejmowanych praktyk w zakresie nieformalnego uczenia się była podejmowana przez dorosłych w czasie wolnym. W ten sposób został przez nich wykorzystany edukacyjny potencjał czasu wolnego, będącego z jednej strony jednym z wyróżników przynależności i statusu społecznego, a z drugiej – okazją do gromadzenia doświadczeń i budowania relacji interpersonalnych (Malewski, 2010). Rozpatrywanie zaangażowania osób dorosłych w lotnictwo, jakie miało miejsce w II RP, można umieścić w koncepcji serious leisure (The serious leisure perspective) Roberta Stebbinsa, która opisuje taki rodzaj aktywności rekreacyjnej, która jest systematycznie podejmowana przez jednostkę i tak dla niej interesująca, ważna i dająca satysfakcję, że jednostka zaczyna planować i budować swoją karierę, koncentrując się na zdobywaniu wiedzy, umiejętności, doświadczeń i postaw właściwych dla tej aktywności. Jest związana z rozwijaniem takich cech, jak wytrwałość, zaangażowanie osobiste, silna identyfikacja, unikalny etos, trwałe korzyści, m.in. samodoskonalenie, wyrażanie siebie, poczucie spełnienia i przynależności (Stebbins, 2007).

Lotnictwo jako obszar nieformalnego uczenia się dorosłych dawało w II RP liczne szanse na doświadczenie przez nich:

- dobrostanu intelektualnego poprzez zaspokojenie potrzeb poznawczych związanych z lotnictwem, możliwość rozwijania zainteresowań, rozwój kreatywności i analitycznego myślenia, refleksyjnego krytycyzmu;
- dobrostanu emocjonalnego poprzez doznania emocjonalno-estetyczne w czasie lotu, zaspokojenie potrzeby przynależności, poszerzenie strefy komfortu, rozwój osobowości, wzrost poczucia własnej wartości, odporności na sytuacje stresowe;
- dobrostanu fizycznego poprzez uprawianie sportu i turystyki lotniczej, doświadczanie relaksu i redukcję stresu życia codziennego;
- pogłębienia relacji społecznych, w tym zawiązywania przyjaźni i rozbudowania kapitału społecznego (Stebbins, 2007; Wiza, 2015; Palamer-Kabacińska, 2020).

Osoby dorosłe zainteresowane lotnictwem i korzystające z jego edukacyjnych możliwości mogły realizować swój potencjał do tworzenia nowych wytworów (np. w modelarstwie), idei (namysł nad lotnictwem jako ideą), rozwijania własnej tożsamości (urzeczywistnianie siebie, redefiniowanie ról społecznych i obywatelskich, tj. poszukiwanie swojej roli w budowaniu lotnictwa polskiego i nastawienia do niego), posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w ramach działalności lotniczej i poza nią oraz przekazywania pewnej części wizji świata kolejnym pokoleniom (np. własnym dzieciom, podopiecznym, uczniom itd.). Wszechstronna działalność lotnicza w ramach nieformalnego uczenia się i zdobyte w jego trakcie wiedza i umiejętności odgrywały dużą rolę w aktywizowaniu dorosłych i przyjmowaniu przez nich postaw obywatelskich. Dawały szansę dorosłym – zwłaszcza w okresie wczesnej i średniej dorosłości – na poprawienie jakości swojego życia poprzez aktualizację i pogłębienie posiadanej wiedzy, zwiększenie doświadczeń, mądrości życiowej, większe rozumienie otaczającego świata, zaangażowanie na jego rzecz oraz kształtowanie oczekiwań wobec przyszłości (Appelt, 2005; Wiza, 2015).

Te edukacyjne zyski dorośli mogli zaobserwować z perspektywy własnych narracji, zmiany zachowań i postaw. Najczęściej ujawniały się one na przestrzeni lat w podejmowanych aktywnościach, codziennych sytuacjach i rozbudowanej sieci relacji interpersonalnych (Wiza, 2015). Warto także zauważyć, że wartość nieformalnego uczenia się w lotnictwie była widoczna nie tylko we wcześniej opisanym wymiarze indywidualnym (mikro-), ale także miała znaczenie w szerszych kontekstach, także ekonomicznym. Nieformalne uczenie się mogło stanowić potencjał w wymiarze mezo- (organizacyjnym), ułatwiając osiągnięcie sukcesu i konkurencyjności zakładu pracy, w którym dorosły mógł wykorzystać zgromadzony kapitał (Przybylska, 2018). Co więcej, miało także znaczenie w ujęciu makro-, tj. dla obronności państwa, gospodarki narodowej i sytuacji społeczno-kulturowej kraju. Miało znaczenie w tworzeniu się wiedzy kolektywnej, dorobku kulturowego, służyło dobrobytowi narodu i społeczeństwa, zwiększeniu w pewnym zakresie egalitaryzmu społecznego, a także mogło wpływać na pozycję Polski wśród innych państw europejskich (Przybylska, 2018). Mogło spełniać także funkcję kompensacyjną, podnoszącą poziom kulturalny społeczeństwa, zintegrowanego wokół idei lotnictwa. Dzięki atrakcyjności tematyki lotniczej uczenie się w tym obszarze mogło wpłynąć na upowszechnienie się czytelnictwa, a co za tym idzie – walkę z analfabetyzmem obywatelskim i prostowaniem błędnych przekonań, uprzedzeń (opartych na strachu lub ignorancji) i stereotypów dotyczących lotnictwa, które wówczas

były obecne w społeczeństwie polskim. Jednocześnie wzmacniało poczucie dumy i tożsamości narodowej, a także bezpieczeństwa i zaufania do samolotu jako nowego wynalazku – środka komunikacji, łącznika między narodami, a także nowego typu broni (Zadania młodzieży..., 1925; Kronika polska..., 1930; Krzowski, 1934; Sprawozdanie Śląskiego Okręgu..., 1935; Sutyła, 1991; Rzepka, 2016).

6. WNIOSKI

Lotnictwo jako dziedzina mocno obecna i modna w społeczeństwie II Rzeczypospolitej silnie oddziaływało na sferę wiedzy, umiejętności, wyobraźni, poglądów i aktywności ludzkiej. Z tego powodu może być postrzegane jako obszar pełen potencjalnych i realizowanych możliwości nieformalnego uczenia się dorosłej części przedwojennego społeczeństwa; obszar będący jednocześnie integralną częścią wczesnego kontekstu kulturowego, w tym ambicji militarno-modernizacyjnych II Rzeczypospolitej.

Nieformalne uczenie się dorosłych w obszarze lotnictwa odbywało się podczas codziennej lub incydentalnej aktywności. W jego zakres wchodziła zarówno sfera działalności planowanej, jak i nieplanowanej, niepoddającej się pomiarowi (Konieczna-Woźniak, 2011; Pierścieniak, 2014). Realizowane było przez odbiór informacji za pośrednictwem języka pisanego, obrazu, dźwięku, uczenie się polisensoryczne, uczenie przez działanie, uczenie sytuacyjne i doświadczanie z nimi szerokiego spektrum emocji. Silnie wiązało się ze sposobami spędzania czasu wolnego. Dorośli w ramach amatorskiej działalności lotniczej zdobywali wiedzę, podejmowali refleksję, kształtowali poglądy, wyobrażenia i przekonania, czytając książki o tematyce lotniczej, czasopisma specjalistyczne, słuchając wykładów, odczytów i audycji radiowych, oglądając wystawy i pokazy lotnicze, a także korzystając z oferty w ramach imprez masowych takich jak „Tydzień Lotniczy”. Ważnymi aktywnościami kształtującymi ducha sportowego i rozwijającymi sprawność techniczną były modelarstwo lotnicze czy uprawianie sportu lotniczego. Osoby zaangażowane w te aktywności mogły zapoznawać się z normami i zwyczajami środowisk, których byli członkami, miały także okazję do uczenia się w trakcie spontanicznych rozmów i rozwijania kompetencji interpersonalnych.

Najsilniej oddziałujące na jednostki było doświadczenie lotu związane zarówno z przeżyciami o charakterze emocjonalno-duchowym, jak i estetycznym. Z jednej strony skłaniało do refleksji nad kondycją ludzką w bezmiarze Wszechświata, nad wolnością i pięknem przyrody, a z drugiej strony, dzięki rozwojowi turystyki lotniczej, dawało szansę na poznawanie bliższych i dalszych terenów, rozbudzało nie tylko miłość do własnego kraju, ale także potrzebę budowania przyjaźni międzynarodowej i otwarcia się na inność.

Lotnictwo było obszarem, który dostarczał osobom dorosłym wiele możliwości do rozwoju na gruncie edukacyjno-kulturowym, dawał szansę na liczne doświadczenia intelektualne, estetyczne i emocjonalno-duchowe. Było zatem lotnictwo ważnym elementem życia i rozwoju człowieka dorosłego w dwudziestolecie międzywojennym. Oprócz znaczenia jednostkowego, podejmowanie aktywności w ramach nieformalnego uczenia się dawało szansę na budowę i rozwój szerszych wspólnot – miejsca pracy, a także kraju, który wzmacniany był siłą swoich obywateli. Z tych powodów lotnictwo jako obszar nieformalnego uczenia się dorosłych miało wówczas doniosłe znaczenie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamowicz, R. (1930). *Znaczenie sportu lotniczego dla państwa*. Młody Lotnik, 2, 39 40.
- Adamowicz, R. (1933). *Trochę cyfr i rzut oka ogólny*. Skrzydlata Polska, 12, 399.
- Appelt, K. (2005). *Środkowy okres dorobku. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych*. W: A. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka* (s. 503–552). GWP.
- Baliński, W. (1931). *Znaczenie modelarstwa dla rozwoju lotnictwa*. Lot Polski, 9, 15 16.
- Batycki, W. (1936). *Krótki zarys obrony przeciwlotniczo-gazowej ludności cywilnej*. LOPP.
- Białas, T. (1983). *Liga Morska i Kolonialna*. Wydawnictwo Morskie.
- Biuletyn Komitetu Stołecznego LOPP (1926). Młody Lotnik, 4, 21 22.
- Biuletyn LOPP (1924). Lot Polski, 11, 17.
- Bołsunowski, F. (1928). *Różne rodzaje sportu lotniczego*. Młody Lotnik, 2, 29 31.

- Chrobak, M. (2014). *Proza o tematyce lotniczej dla młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym*. *Rekonesans*. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 12, 56–68.
- Cieślakowa, A. (2014). *130 lat prasy lotniczej w Polsce*. *Polska Technika Lotnicza. Materiały Historyczne*, 6, 8. *Co, gdzie i kiedy* (1935), *Lot i OPLG Polski*, 14, 3.
- Dobrzycki, B. (1927). *Czem jest lotnictwo?* *Lot Polski*, 4, 79.
- Film szybowcowy (1932). *Skrzydłata Polska*, 10–11, 241.
- Gajos, R. (1997). *Ikar i skrzydła Gór Świętokrzyskich*. Klub Seniorów Lotnictwa.
- Glass, A. (2011). *Polskie konstrukcje lotnicze do 1939 r.* Wydawnictwa Komunikacji i Łączności.
- Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. WSiP.
- Haniszewski E. (1970). *Aeroklub Łódzki im kpt. pil. Fr. Żwirki (1929-1969)*. Wydawnictwo Łódzkie.
- Januszewski, S. (1981). *Rodowód polskich skrzydeł*. Wydawnictwo MON.
- Kochanowski M. (1999). *Historia Aeroklubu Gdańskiego*. Kronika 1929-1999. Wyd. Stella Maris.
- Konieczna-Woźniak, R. (2011). *Uczenie się ludzi dorosłych poprzez ich zainteresowania wolnoczasowe*. *Edukacja Dorosłych*, 2, 114.
- Konieczny, J.R. (1987). *Organizacja lotnictwa sportowego w Polsce w latach 1919-1939*. W: H. Szydłowski (red.). *Almanach*. *Polskie lotnictwo sportowe*. KAW.
- Kozak, Z. (2007). *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej 1928-1939*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koźmiński, K. (1938). *Wszystko dla państwa*. *Lot i OPLG Polski*, 5, 3.
- Krassowska B., Grefkowicz A. (oprac.). (1995). *Bibliografia literatury dla dzieci i młodzieży. Literatura i przekłady*. Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna.
- Krawczyński, R. (2005). *Lotnictwo polskie w latach II Rzeczypospolitej*. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*. *Studia ad Educationem Defensoriam Pertinentia*. 1, 84–99.
- Kronika polska: *Nowości wydawnicze (1929)*. *Młody Lotnik*, 10, 242.
- Kronika polska: *Popularyzacja samolotu komunikacyjnego (1930)*. *Skrzydłata Polska*, 3, 22.
- Krzowski, P. (1934). *Co myśli wieś o L.O.P.P. (Mój wywiad z chłopami)*. *Lot i OPLG Polski*, 6, 13.
- Kurzowa, Z. (red.). (2008). *Słownik synonimów polskich*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Le Corbusier (1935). *Aircraft*. St Martin Press.
- Litawa, A. (2022). *O specyfice uczenia się podejmowanego w ramach amatorstwa*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, 313. <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.632>
- Livingstone, D.W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49–72. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v13i2.2000>
- Livingstone, D.W. (2007). *Re-exploring the icebergs of adult learning: Comparative of the findings of the 1998 and 2004 Canadian surveys of formal and informal learning practices*. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20(2), 1–24. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v20i2.1104>
- Lot i Obrona Przeciwlotniczo-Gazowa Polski* (1935). *Lot i OPLG Polski*, 8–9, 13–30.

Lotnictwo na falach eteru (1931). *Lot Polski*, 2, 17.

Lubelski, T. (2015). *Historia kina polskiego 1895–2014*. TAIWPN Universitas.

Łoziński, J., Łozińska, M. (1994). *Sport lotniczy w przedwojennej Polsce*. Tenten.

Magiera, E. (2015). *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej w Drugiej Rzeczypospolitej jako przykład działalności szkolnych kół stowarzyszeń wyższej użyteczności*. W: E. Gorloff (red.) *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918–1989)* (s. 143–161). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Malinowski T. (1987). *Aeroklub Śląski (1927–1987)*. Aeroklub Śląski.

Malinowski, T. (1987). *Sport samolotowy*. W: H. Szydlowski (red.). *Almanach. Polskie lotnictwo sportowe*. KAW.

Marciniuk, A. (2015). *Przesłanie dydaktyki lotniczej II Rzeczypospolitej dla współczesnej „Szkoły Orłąt” w latach 1925–1939*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 18, 55–64.

Marczuk, M. (1986). *Uczenie się dorosłych*. W: K. Wojciechowski (red.). *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Meissner, J. (1936). *Siła moralna pilota sportowego*. *Skrzydłata Polska*, 3–4, 93–96.

Morgała, A. (1997). *Samoloty wojskowe w Polsce: 1924–1939*. Bellona.

Morstin-Popławska, A. (2010). *Jak daleko stąd do raju? Religia jako pamięć w polskim filmie fabularnym*. TAIWPN Universitas.

Na szerokim świecie (1939). *Kino dla Wszystkich*, 25, 8.

Niewiarowski, R. (1936). *Jeszcze o cechach i charakterze pilota*. *Przegląd Lotniczy*, 12, 625–626.

Osiński, J. (1928). *Na naszym widnokręgu*. *Młody Lotnik*, 1, 2.

Palamer-Kabacińska, E. (2020). *Pedagogika przygody – uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania*. *Kultura i Edukacja*, 1, 71.

Paris M. (1995). *From the Wright brothers to Top Gun: Aviation, nationalism, and popular cinema*. Manchester Univ Press.

Pawłowski T. (2011). *Lotnictwo lat 30. XX wieku w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza RYTM.

Pierścieniak, K. (2009). *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*. *Rocznik Andragogiczny*, 87, 79–98.

Pierścieniak, K. (2014). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88. <https://doi.org/10.12775/RA.2014.004>

Program nr 32 Miejskiego Kinemat. Oświatowego w Łodzi (1932).

Przed „Tygodniem Lotniczym” (1925). *Młody Lotnik*, 12, 8.

Przybylska, E. (2018). *Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej*. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 20–22.

Rzepka, M. (2016). *Wychowanie lotnicze w II Rzeczypospolitej – stan badań i perspektywy badawcze*. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 53, 95–96.

- Rzepka, M. (2017). *Polski sen o lataniu. Przejawy problematyki lotniczej w nauce i kulturze od XVII w. do 1914 roku. Rekonesans*. W: B.M. Nowak, K. Maciąg (red.). *Wybrane zagadnienia z zakresu filozofii, kultury i literatury* (s. 88–96). Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Rzepka, M. (2023). *Wychowanie lotnicze w II Rzeczypospolitej [niepublikowana rozprawa doktorska]*. Uniwersytet Warszawski.
- de Saint-Exupéry, A. (1995). *Ziemia, planeta ludzi* (tłum. A. Ciostek). 86 Press.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper, 3–19.
- Sfard, A. (1998). *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher, 27(2), 4–13.
- Skarżyński, S. (1936). *Najbliższe zamierzenia L.O.P.P. w dziedzinie lotnictwa*. Skrzydlata Polska, 1, 2.
- Sołtyk, T. (1983). *Polska myśl techniczna w lotnictwie 1919–1939 i 1945–1965*. Wydawnictwa Komunikacji i Łączności. *Sprawozdanie Śląskiego Okręgu Wojewódzkiego LOPP w Katowicach z prac dokonanych w roku 1934, (1935)*. LOPP.
- Stebbins, R.A. (2007). *Self-directed learning as a basis for complex leisure*. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 40(3), 377–387.
- Stebłowski, A. (1925). *Rozwijajmy lotnictwo ojczyście!* Młody Lotnik, 12, 3–4.
- Sutyła, J. (1982). *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tryfan, B. (1993). *Wiejska starość w Europie*. PAN.
- Tydzień Lotniczy* (1924). Młody Lotnik, 1, 13.
- W jaki sposób może się przyczynić młodzież do rozwoju naszego lotnictwa?* (1925). Młody Lotnik, 12, 5.
- Wiza, A. (2015). *Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróżowania*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, 48–57.
- Wolnicki, T. (1925a). *Jak należy rozumieć dobrze pojęte modelarstwo*. Młody Lotnik, 8, 9.
- Wolnicki, T. (1925b). *Szlakami przyszłości*. Młody Lotnik, 6, 2.
- Wydawnictwa Komitetu Wojewódzkiego Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej we Lwowie (1928). *Ikar*, 1, 18.
- Younga-Mikulska, M. (1938). *Żaglujemy...* Skrzydlata Polska, 5a, 13–14.
- Zadania młodzieży na drodze rozwoju polskiego lotnictwa (Na marginesie naszego konkursu)*. (1925). Młody Lotnik, 8, 3–4.
- Z naszej biblioteki*. (1926). *Lot Polski*, 11, 24.

O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji

Hanna Solarczyk-Szwec / Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl

ORCID: 0000-0003-4741-4465

Streszczenie

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

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

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

Abstract

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

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

1. WPROWADZENIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. KONCEPCJE UCZENIA SIĘ NIEFORMALNEGO

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

Tabela 1 *Typy uczenia się*

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

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

Za Marcinem Muszyńskim można stwierdzić, że:

Obszary nieplanowanego uczenia się (obszar D, E i F) poszerzają rozumienie tego, czym jest zjawisko uczenia się. Połączenie wszystkich obszarów (A, B, C, D, E i F) tworzy szerokie spektrum różnych aktywności, które z trudem poddają się definiowaniu. Uczenie się w tym wymiarze ma charakter całościowy, nieprzerwany i wielopłaszczyznowy – „od 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, 85–86).

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

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

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

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

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

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

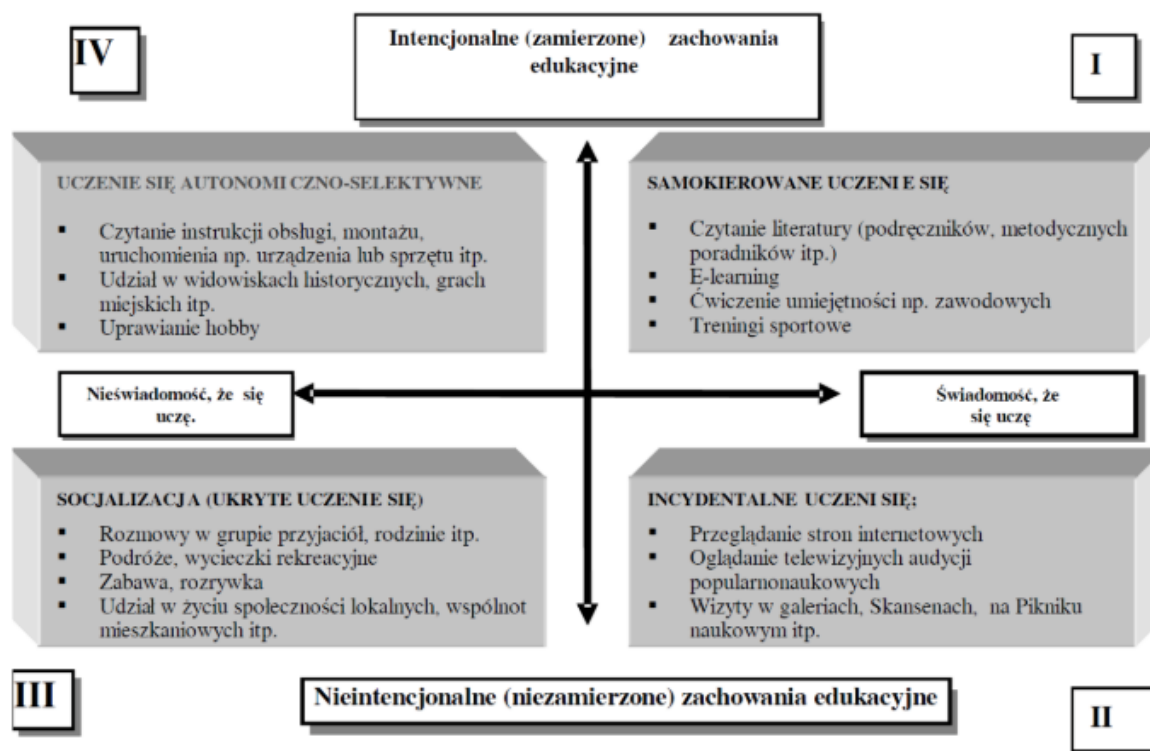
samodzielnie organizowane – uczenie się na podstawie doświadczenia,
dyskontynuowane – przy okazji,
irytacyjne – w sprzecznościach, kryzysach,
ekologiczne – w środowisku życia,
symbolizowane – na podstawie opowieści,
afektywne – w oparciu o przeżycia,
refleksyjne – w oparciu o własne refleksje (za: Dubas,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

Daniel Schugurenski wyróżnia trzy rodzaje uczenia się nieformalnego:

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

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

Rysunek 1 *Klasyfikacja zachowań dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej*



Źródło: Pierścieniak, 2009, s. 87

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

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

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

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

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

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

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

4. EDUKACJA NIEFORMALNA – JAK JEJ NAUCZYĆ?

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

Według kontekstu, np.:

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

Według celów, np.:

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

Według formy, np.:

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

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

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

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

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

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

doświadczenie – wiodąca wartość,

transfer – uogólnienie i wykorzystanie zdobytej wiedzy w wielu scenariuszach,

biegłość – zdolność do umiejętnego stosowania wiedzy w określonych dziedzinach,

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

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

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

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

5. PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy można wyprowadzić następujące wnioski:

1. Na temat ewolucji edukacji nieformalnej:

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

2. Na temat konceptualizacji edukacji nieformalnej:

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

3. Na temat nauczania edukacji nieformalnej:

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

Tabela 2 **Walory i wyzwania edukacji nieformalnej**

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

Źródło: opracowanie własne

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

Szczygieł, P. (2022). *Bunt. Przestrzeń uczenia się dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Turos, L. (1993). *Andragogika ogólna*. Wydawnictwo WSRP.

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

Uczenie się nieformalne w niemieckim dyskursie naukowym. Perspektywa andragogiczna

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

e-mail: ewa_przybylska@sggw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8338-5484

Streszczenie

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

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

Informal learning in German scientific discourse. Andragogical perspective

Abstract

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

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

1. WPROWADZENIE

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

Trudności związane z klarownym określeniem konstruktu teoretycznego, jakim jest uczenie się nieformalne, nie sprzyjają eksploracji tego fenomenu¹. Zmieniają się także perspektywy jego postrzegania. Niemieccy autorzy zwracają uwagę zwłaszcza na przeobrażenia orientacji w sferze polityki oświatowej. Podczas gdy propozycjom reform sugerowanym przez UNESCO czy OECD w minionych dekadach towarzyszyły motywy idealistyczne, jak budowanie demokratycznych struktur społecznych czy eliminacja barier w dostępie do edukacji, aktualnie Unia Europejska w większym stopniu akcentuje znaczenie uczenia się nieformalnego w kontekście pracy zawodowej, bazując na wynikach studiów wskazujących na największą intensywność tego zjawiska w ramach edukacji i pracy zawodowej (Glatzer i Barabasch, 2023; Reichpietsch, 2022).

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

2. METODOLOGIA BADAŃ NAD UCZENIEM SIĘ NIEFORMALNYM

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

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

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

3. UCZENIE SIĘ NIEFORMALNE W DYSKURSIE ANDRAGOGICZNYM

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

3.1. Indywidualne dyspozycje do uczenia się

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

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

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

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

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

(Kunz-Ott, 2012, s. 648)

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

3.2. Sieci i zaangażowanie społeczne a procesy uczenia się nieformalnego

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

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

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

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

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

3.3. Style życia w kontekście nieformalnych procesów uczenia się

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

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

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

4. REKAPITULACJA

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uczenie nieformalne w badaniach „Bilans Kapitału Ludzkiego”. Treść i forma pytań kwestionariuszowych a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej

Barbara Worek / Uniwersytet Jagielloński

e-mail: b.worek@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5384-0773

Streszczenie

Artykuł skupia się na pomiarze nieformalnego uczenia się dorosłych, zjawisku trudnym do zdefiniowania i kwantyfikacji w badaniach sondażowych. Uczenie nieformalne, mimo swojej powszechności, jest wyzwaniem badawczym ze względu na różnorodność form, nieostrość granic definicyjnych oraz wywołane cyfryzacją gwałtowne zmiany, jakie zachodzą w sposobach uczenia się dorosłych. Wartości wskaźników mierzących nieformalne uczenie się są obliczane na podstawie takich badań jak Adult Education Survey (AES) czy Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) i znacznie się od siebie różnią, co utrudnia oszacowanie skali zaangażowania osób dorosłych w rozwój kompetencji. W artykule skupiono się na porównaniu wartości wskaźników nieformalnego uczenia się dorosłych obliczonych na podstawie dwóch edycji badania BKL, w których bardzo silnie uwydatnił się wpływ modyfikacji treści i formy pytań kwestionariuszowych na uzyskane wyniki. Odniesiono się również do wyników badań AES oraz stosowanych w nich narzędzi. Przeprowadzona analiza wskazuje na silną zależność wartości wskaźników obliczonych na podstawie badań nie tylko od treści i formy pytań, ale także od oddziaływania kontekstu, w tym wprowadzeń, ułatwiających respondentowi przywołanie w pamięci doświadczeń, które miały charakter edukacyjny.

Słowa kluczowe: Nieformalne uczenie się, uczenie się przez całe życie, badania sondażowe, aktywność edukacyjna dorosłych.

Informal learning in the Human Capital Study (BKL). The content and form of questionnaire items and the values of educational activity indicators

Abstract

The article focuses on measuring informal adult learning, a phenomenon that is difficult to define and quantify in survey research. Despite its prevalence, informal learning presents a research challenge due to its diverse forms, unclear definitional boundaries, and rapid changes in adult learning methods driven by digitalization. The values of indicators that measure informal learning, calculated from surveys such as the Adult Education Survey (AES) or the Human Capital Study (BKL), vary significantly, making it difficult to estimate the scale of adult involvement in skill development. The article focuses on comparing the values of informal learning indicators calculated from two editions of the BKL survey, where the impact of modifications to the content and format of questionnaire items on the results became particularly apparent. It also refers to the results of the AES survey and the tools used therein. The analysis points to a strong dependence of indicator values not only on the content and format of the questions, but also on the influence of context, including introductions that help respondents recall experiences with an educational character.

Keywords: Informal learning, lifelong learning, survey research, educational activity of adults.

1. WPROWADZENIE

Uczenie nieformalne, które jest najpowszechniej wykorzystywanym sposobem rozwijania kompetencji osób dorosłych (Petelewicz i in., 2023, Górniak i in., 2022, GUS, 2016) jest jednocześnie najtrudniejsze do uchwycenia w badaniach, w szczególności w badaniach o charakterze sondażowym. Różnorodność jego form, trudności związane z wyznaczeniem granic pomiędzy uczeniem się nieformalnym a pozaformalnym czy incydentalnym, a nawet wątpliwości dotyczące potrzeby stawiania takich granic (European Commission, 2020, Worek, 2019, McGivney, 2017) sprawiają, że nie tylko pomiar tego zjawiska, ale i jego precyzyjne zdefiniowanie stwarzają poważne wyzwania. Trudność wzmacnia dodatkowo duża dynamika zmian form uczenia się, zwiększający się dzięki cyfryzacji dostęp do narzędzi i zasobów edukacyjnych, wzrost znaczenia mikrouczenia i świadomość wagi uczenia się poprzez działanie, które jest istotnym sposobem rozwoju kompetencji społecznych (Coffield, 2000).

Jednocześnie za uzasadnioną należy uznać potrzebę posiadania danych pokazujących, jaki jest faktyczny poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych, ilu spośród nich rozwija swoje kompetencje, ilu jest biernych edukacyjnie, jakie formy uczenia się są często, a jakie rzadko wykorzystane i z czego to wynika. Wiedza na ten temat pozwala m.in. projektować adekwatne do uwarunkowań i potrzeb wsparcie publiczne czy ewaluować prowadzone działania. Przegląd danych poświęconych aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków może jednak prowadzić do znacznej konfuzji, gdyż wartości wskaźników pochodzących z różnych badań znacznie się od siebie różnią. Przykładowo według wyników badań Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) w 2021 r. w sposób nieformalny swoje kompetencje rozwijało 71% osób w wieku od 18 do 64 roku życia (Górniak i in., 2022), podczas gdy według badań uczenia się dorosłych prowadzonych przez GUS było to 47,7% osób, podobnie jak według danych Instytutu Badań Edukacyjnych: 50% (Petelewicz i in., 2023)¹. Do podobnych konfuzji może prowadzić też analiza wyników badań międzynarodowych, takich jak na przykład Adult Education Survey (AES)². Obserwuje się w nich zarówno skokowe wartości wskaźników pomiędzy poszczególnymi edycjami badania dla danych krajów (np. w przypadku Łotwy odsetek osób w wieku 25–64 lat uczących się nieformalnie w ciągu ostatnich 12 miesięcy wynosił w 2007 r. 53,9%, w 2016 r. 81,2%, a w 2022 r. 63,7%), jak i trudno wytłumaczalne różnice pomiędzy krajami: np. w 2022 r. na Cyprze uczyło się nieformalnie 92,9% mieszkańców, podczas gdy w Finlandii, znanej z wysokiego poziomu aktywności edukacyjnej mieszkańców, było to 76,4%³. Za zasadne należy w tej sytuacji uznać pytanie dotyczące tego, czy te różnice odzwierciedlają zmiany w zaangażowanie się osób dorosłych w rozwój swoich kompetencji poprzez nieformalne uczenie się? Czy w zachowaniach ludzi zaszły tak duże zmiany, jakie pokazują nam wzrastające lub obniżające się wartości wskaźników? Patrząc na dynamikę zmian gospodarczych, technologicznych czy społecznych, wzrastające zaangażowanie osób dorosłych w uczenie się wydawałoby się uzasadnione. Z drugiej strony jednak, do tak dużych i często trudnych do wyjaśnienia zmian wartości wskaźników należy podejść krytycznie i przyrzeć się założeniom oraz procedurom badawczym, a w szczególności kwestionariuszom, które są wykorzystywane do realizacji badań służących zbieraniu danych zasilających te wskaźniki.

Jak wskazują doświadczenia AES i BKL, wartości wskaźników zmieniają się w sposób znaczący pomiędzy różnymi edycjami tych samych badań, jeśli wprowadzi się nawet niewielkie zmiany w narzędziu badawczym. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku pierwszej i drugiej edycji badania BKL, co jest głównym przedmiotem analizy w tym artykule. Jego celem jest przedstawienie podejścia do pomiaru uczenia nieformalnego w obu edycjach badania BKL, założeń, jakie przyjęto w każdej z tych edycji, a także zmian w wartościach wskaźników, jakie uzyskano po modyfikacji narzędzi badawczych. Realizacja tego celu pozwoli na pokazanie wpływu sposobu formułowania pytań kwestionariuszowych na uzyskiwane wyniki oraz będzie argumentem za potrzebą dalszych prac prowadzących do wyjaśnienia różnic w wartościach wskaźników uczenia się dorosłych uzyskiwanych w różnych badaniach.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej z nich zostaną przedstawione sposób definiowania nieformalnego uczenia się i kryteria, jakie muszą być spełnione, aby dana aktywność edukacyjna mogła zostać uznana za taką formę uczenia się. W drugiej części zostaną przedstawione najważniejsze informacje na temat podejścia do pomiaru aktywności edukacyjnej stosowanego w badaniach BKL w latach 2010–2014 i 2016–2023 oraz omówione pytania dotyczące tej formy uczenia się zamieszczone w kwestionariuszach BKL. Ostatnia część zostanie poświęcona porównaniu wartości wskaźników uczenia nieformalnego w pierwszej i drugiej edycji badań BKL oraz sformułowaniu wniosków dotyczących czynników wpływających na występujące pomiędzy nimi różnice.

¹ Warto dodać, że w raporcie IBE wskaźnik jest wyliczony dla osób w wieku 25–65 lat, inaczej niż w badaniach Kształcenie Dorosłych czy BKL. Zapewne nie ma to dużego wpływu na wartość wskaźnika, ale pokazuje, że nawet tak drobne kwestie mogą utrudniać porównywanie wskaźników z różnych badań.

² W Polsce badania te są realizowane przez GUS jako Kształcenie dorosłych (KD – 2007 i 2011) oraz Uczenie się osób dorosłych (UD – 2022).

³ Porównanie na podstawie danych pt. „Participation rate in informal learning” dostępnych na stronie Eurostatu.

2. JAK NA POTRZEBY BADAŃ SONDAŻOWYCH DEFINIUJE SIĘ UCZENIE NIEFORMALNE?

Wskazówek na temat sposobu definiowania uczenia się nieformalnego na potrzeby badań sondażowych warto szukać przede wszystkim w przewodniku opracowanym przez Eurostat w związku z realizacją cyklicznych badań aktywności edukacyjnej dorosłych Adult Education Survey (AES). Aby określić granicę pomiędzy różnymi formami uczenia się, opracowano dokument zawierający klasyfikację form aktywności edukacyjnej (Classification of Learning Activities, CLA) (Eurostat, 2016). Przewodnik został opracowany na potrzeby badania AES, jednak zaleca się jego wykorzystanie w innych badaniach aktywności edukacyjnej (np. Labour Force Survey (LFS) czy Continuous Vocational Training Survey (CVTS)). Do tych zaleceń musi się stosować polski Główny Urząd Statystyczny, przy realizacji badań Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) i Uczenie się osób dorosłych (UD). W przewodniku Eurostatu zawarto prezentację koncepcji i definicji uczenia się przez całe życie, klasyfikację rodzajów uczenia się oraz wskazówki pomocne w rozstrzyganiu wątpliwości dotyczących poszczególnych form uczenia się.

Definicja uczenia się przez całe życie, jaką przyjmuje Eurostat, pochodzi z komunikatu Komisji Europejskiej „Urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie” (ang. „Making a European area of lifelong learning a reality”) (European Commission, 2001). Zgodnie z tą definicją uczenie się przez całe życie obejmuje „wszystkie rodzaje uczenia się podejmowane w ciągu całego życia, których celem jest zdobycie i rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji ze sfery życia osobistego, obywatelskiego, społecznego i/lub zawodowego” (Eurostat, 2016).

Aby dana aktywność mogła zostać uznana za aktywność edukacyjną w badaniach LFS czy AES, musi spełniać następujące warunki:

być intencjonalna – musi być świadomie podejmowana w celu usprawnienia działania, zdobycia informacji, wiedzy, umiejętności, uzyskania zrozumienia jakiegoś problemu, zmiany postaw, reorientacji wartości;

mieć charakter planowy – nie może być aktywnością incydentalną, przypadkową; jej czas i trwanie muszą być zorganizowane, ale nie wskazuje się dla niej minimalnego czasu trwania;

mieć charakter formalny, pozaformalny lub nieformalny i obejmować takie formy jak praktyki, szkoły dla dorosłych, szkolenia w miejscu pracy lub poza miejscem pracy, samokształcenie oraz inne podobne formy uczenia się;

odbywać się w formie tradycyjnej (w sali szkolnej czy szkoleniowej) lub w sposób nietradycyjny (zdalnie, za pomocą internetu czy innych kanałów komunikacji na odległość).

Aktywnością edukacyjną są więc zgodnie z tymi założeniami wszystkie działania, które są podejmowane w celu zdobycia wiedzy, informacji, rozwoju kompetencji, są zaplanowane, dotyczą różnych obszarów życia, są realizowane w różnych formach. Dwa główne kryteria, które według Eurostatu odróżniają aktywność edukacyjną od aktywności niemającej takiego charakteru, to intencjonalność i zorganizowanie (Eurostat, 2016). Intencjonalne uczenie się jest definiowane jako „zamierzone poszukiwanie wiedzy, zdobywanie umiejętności, kompetencji lub postaw o trwałej wartości” (UNESCO, 2012, s. 7). Zamiar zdobywania wiedzy czy rozwijania umiejętności musi istnieć przed podjęciem aktywności edukacyjnej, co oznacza, że działania, w których uczymy się przypadkowo (ang. random learning), nie mogą być uznane za edukacyjne⁴. Przykładem podanym przez Eurostat (2016, s. 9) jest sytuacja, gdy ktoś bierze udział w zawodach sportowych i przy okazji rozwija swoją wiedzę związaną z daną dyscypliną, choć celem tej aktywności nie było zdobywanie wiedzy. Choć efekty takiego uczenia się mogą być podobne do zamierzonego uczenia się, aktywność jako taka (uczenie się przy okazji zawodów) nie spełnia kryterium intencjonalności.

Problem wyznaczenia granicy między tym, co może być uznane za aktywność edukacyjną, a tym, czego za nią uznać nie można, pojawia się szczególnie w mniej zorganizowanych formach uczenia się, takich jak samokształcenie⁵. Może dotyczyć różnorodnych działań, zarówno zawodowych, jak i związanych z aktywnością kulturalną czy rekreacyjną. Z punktu widzenia pomiaru tych form uczenia się kwestia intencjonalności ma dwa aspekty: po pierwsze, znaczenie samej intencjonalności dla uczenia się, a po drugie, jej weryfikacja podczas badań, szczególnie ilościowych. Z punktu widzenia efektów uczenia się (np. zdobytej wiedzy czy umiejętności) intencjonalność może nie być kluczowa. Na przykład, ktoś może korzystać z internetowej platformy streamingowej, aby obejrzeć film fabularny, ale przypadkowo natrafia na dokument edukacyjny, który wzbudza jego

⁴ Uczenie przypadkowe (random learning) jest to rodzaj uczenia się, który zachodzi bez wcześniejszego planowania lub intencji, często jako efekt uboczny innych działań, podobnie jak w przypadku incydentalnego uczenia się. Przypadkowe uczenie się często towarzyszy codziennym aktywnościom, podczas których osoba nabywa wiedzę lub umiejętności nieświadomie, np. przeglądając internet lub angażując się w dyskusje społeczne (por. Livingstone, 2001).

⁵ Warto jednak dodać, że dyskusyjne może być spełnienie założeń intencjonalności w przypadku edukacji pozaformalnej. Może to mieć miejsce w sytuacji, gdy np. pracownik wysyłany jest na szkolenie, choć nie brał udziału w podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w nim, nie jest do niego przygotowany, nie zamierzał się uczyć w ten sposób. Jako rozwiązanie przyjęto istnienie intencjonalności przynajmniej po jednej stronie, czyli w tym wypadku po stronie pracodawcy, który zamierzał przeszkolić pracownika (por. Eurostat, 2016).

zainteresowanie, skłaniając do dalszego wyszukiwania informacji na dany temat. Zdobywa dzięki temu pogłębioną wiedzę na temat jakiegoś zagadnienia, którą szeroko wykorzystuje w życiu zawodowym i towarzyskim. Innym przykładem może być sytuacja, gdy ktoś przegląda media społecznościowe i natrafia na posty związane z nowymi technologiami, dzięki czemu zaczyna uczyć się o nich, mimo że początkowo jego celem było przeglądanie treści dla rozrywki. W obu przypadkach uczenie się było przypadkowe, ale zdobyta wiedza nie różni się zasadniczo od tej uzyskanej w bardziej formalnych warunkach, nie jest jednak oczywiście potwierdzona.

Drugim aspektem tego problemu jest trudność weryfikacji intencjonalności w badaniach sondażowych. Aby to zrobić, należałoby pytać respondentów, czy podczas danej aktywności świadomie dążyli do zdobycia wiedzy lub umiejętności. Jest to trudne w przypadkach nieformalnego uczenia się, które często współistnieje z innymi formami działania, takimi jak aktywność społeczna czy kulturalna. Taka sytuacja ma miejsce na przykład w działaniach realizowanych przez Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji, w których aktywność społeczną łączy się z uczeniem języków obcych, rękodzieła, gotowania czy tańca (Worek, 2024). Dokładne odtworzenie okoliczności związanych z intencjonalnością może dodatkowo utrudniać to, że w badaniach takich jak Kształcenie Dorosłych czy BKL respondenci pytani są o aktywność edukacyjną z ostatnich dwunastu miesięcy, a więc z relatywnie długiego okresu.

Kolejnym kryterium weryfikacyjnym aktywności edukacyjnej jest zorganizowanie. Zorganizowane uczenie się definiuje się jako planowaną aktywność lub serię działań mających na celu zdobycie wiedzy czy umiejętności. Zakłada to istnienie podmiotu (jednostki, grupy, organizacji) odpowiedzialnego za organizację procesu uczenia się oraz wybór metod. Często wymaga ono obecności nauczyciela, instruktora lub trenera, ale może również odbywać się zdalnie, np. przez internet, radio czy telewizję (UNESCO, 2012).

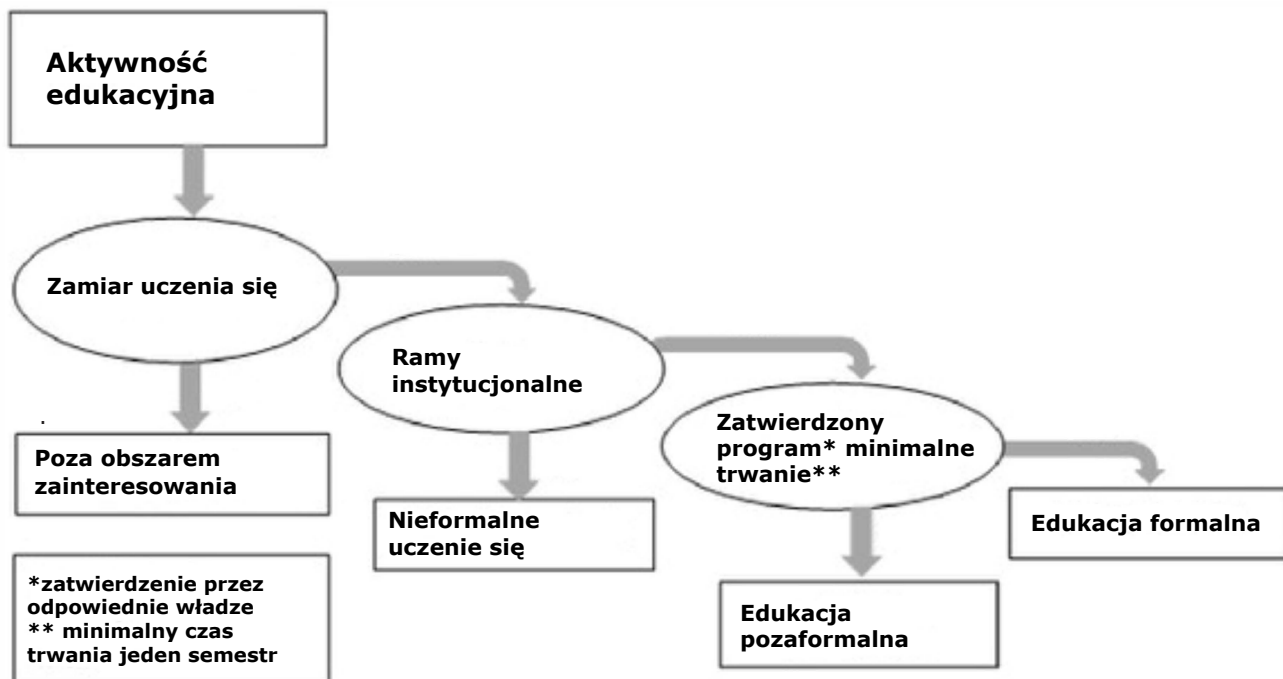
Wymóg organizacji jest ściśle powiązany z intencjonalnością – celowe działania edukacyjne zazwyczaj mają pewien stopień organizacji, nawet w formie samoorganizacji, jak np. w przypadku samodzielnej nauki nowego oprogramowania. Niektóre formy uczenia się, jak szkoła czy studia, są ściśle zorganizowane, inne – np. kursy online – mogą mieć mniej systematyczny charakter. Zakłada się, że nawet w przypadku samodzielnej nauki, np. korzystania z aplikacji do nauki języka obcego, istnieje pewien poziom organizacji procesu, czyli np. wybór metod, harmonogramu czy celów uczenia się.

Definicja przedstawiona przez Eurostat, nawet wzbogacona prezentacją szczegółowych kryteriów i przykładów, nie rozwiązuje wszystkich problemów związanych z klasyfikacją działań edukacyjnych, szczególnie w obszarze uczenia nieformalnego. Powoduje to, że jej stosowanie w praktyce, a w szczególności w praktyce badawczej, generuje duże trudności. Jest to związane z koniecznością przekładu definicji na język pytań ankietowych, które muszą być zarówno proste, aby każdy respondent, niezależnie od swoich umiejętności, mógł je zrozumieć, jak i wystarczająco precyzyjne, by opracowane na ich podstawie wskaźniki pozwalały oddzielić te formy aktywności, które są zgodne z definicją uczenia się, od tych, które nie spełniają wskazanych kryteriów. Łączenie tych dwóch wymagań – prostoty i precyzji – jest kluczowe dla trafnego pomiaru zjawiska (Nowak, 2000, Nachmias i Frankfort-Nachmias, 2001).

Eurostat mniej uwagi poświęca nieformalnemu uczeniu się niż uczeniu pozaformalnemu. Ten rodzaj uczenia się nie jest brany pod uwagę w badaniach LFS i nie jest klasyfikowany w ISCED 2011 (International Standard Classification of Education), mimo że efekty nieformalnego uczenia mogą prowadzić do zdobycia formalnych kwalifikacji, po ich weryfikacji przez odpowiednie instytucje. Eurostat określa nieformalne uczenie się jako intencjonalne, ale mniej zorganizowane. Takie uczenie się może mieć miejsce „w rodzinie, w miejscu pracy, w codziennym życiu i odbywać się jako samokształcenie, przekazywanie i zdobywanie wiedzy wśród członków rodziny lub społeczności” (Eurostat, 2016, s. 15, UNESCO, 2012, s. 12).

W rozróżnieniu poszczególnych form uczenia się pomocny może być opracowany przez Eurostat schemat (rysunek 1), ułatwiający zaklasyfikowanie danej formy uczenia się do właściwej kategorii. Schemat ten w prosty sposób pokazuje, co decyduje o tym, czy dana forma aktywności ma charakter nieformalny, pozaformalny czy formalny, a także czy daną formę aktywności uwzględniać w takich badaniach jak AES czy LFS.

Rysunek 1 *Klasyfikacja trzech głównych form aktywności edukacyjnej*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2016, s. 21

Zgodnie z powyższym schematem z uczeniem nieformalnym mamy do czynienia, jeśli występuje zamiar uczenia się, ale przedsięwzięcie edukacyjne nie ma charakteru zinstytucjonalizowanego (nie ma osoby trenera, nie ma ściśle określonego programu uczenia się, organizacja procesu uczenia się ma formę elastyczną).

Uzupełnieniem schematu może być poniższa tabela, w której zaznaczono kryteria, jakie według Eurostatu muszą spełniać poszczególne formy uczenia się. Podano w niej też przykłady działań typowych dla każdej z tych form uczenia się.

Tabela 1 *Kryteria operacyjne ułatwiające rozróżnienie trzech głównych form uczenia się*

	Kryterium	Edukacja formalna	Edukacja pozaformalna	Nieformalne uczenie się
1	Zamiar uczenia się	X	X	X
2	Zorganizowanie	X	X	
3	Ramy instytucjonalne	X	X	
4	Hierarchiczna struktura uzyskiwanych kwalifikacji	X		
5	Określone warunki przyjęć	X		
6	Wymagana rejestracja	X	(X)*	
7	Metody kształcenia/uczenia się (z góry określone, nieelastyczne)	X	X	(X)*
8	Czas trwania co najmniej jeden semestr (min. 30 ECTS)	X		

* Opcjonalnie, w jakimś zakresie

9	Akceptacja programu przez władze edukacyjne bądź równoważne jednostki	X		
10	Przykład typowej aktywności	Uczestnictwo w studiach podyplomowych, zaocznych, szkole dla dorosłych	Uczestnictwo w kursie fotografii, grafiki komputerowej, nauki języka obcego	Uczenie się języka za pomocą Duolingo, zapoznavanie się z nowymi technologiami poprzez systematyczne śledzenie treści na specjalistycznych portalach

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurostat, 2016, s. 16

Tabela ta dobrze podsumowuje specyfikę uczenia się w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny. Zgodnie z podejściem Eurostatu (2016), we wszystkich przypadkach konieczny jest zamiar uczenia się – jeśli go nie ma, dana aktywność powinna pozostać poza zakresem zainteresowania badań, które służą budowaniu odpowiednich wskaźników tych form uczenia się. W świetle przedstawionego wcześniej wymogu zorganizowania jako kluczowego dla każdej z tych form uczenia się, zaskakujące może być to, że uczenie się nieformalne nie wymaga zorganizowania. Widać tutaj pewną nieścisłość pomiędzy ogólnymi założeniami a ich operacjonalizacją, co próbuje się wyjaśniać w ten sposób, że sama intencjonalność (zamiar uczenia) oraz wybór metod uczenia się jest spełnieniem wymogu zorganizowania.

3. SPOSÓB POMIARU NIEFORMALNEGO UCZENIA SIĘ W BADANIACH BILANS KAPITAŁU LUDZKIEGO

3.1. BKL – informacja metodologiczne

Badania BKL są realizowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości⁶. Pierwsza tura tych badań prowadzona była w latach 2010–2014 i obejmowała badania ludności w wieku 18–59/64 lata, pracodawców, instytucje szkoleniowe oraz uczniów i studentów, a także analizę ofert pracy. Badania miały charakter sondażowy i były prowadzone corocznie na próbach reprezentatywnych dla całego kraju i dla poszczególnych województw. Próba ludności liczyła 17,2 tys. osób rocznie, próba pracodawców 16 tys. przedsiębiorstw i instytucji rocznie, próba instytucji szkoleniowych 4,5 tys. rocznie, próba uczniów i studentów po 32 tys. rocznie. Druga tura badań BKL była realizowana w latach 2017–2022 i obejmowała trzy moduły – ludność, pracodawców i podmioty świadczące usługi szkoleniowo-rozwojowe. W badaniach realizowanych w latach 2016–2023 zmniejszono próby (do 4 tys. dla ludności i 3,5 tys. dla pracodawców oraz 1 tys. dla instytucji szkoleniowych) oraz podniesiono górną granicę wieku dla badanej populacji, decydując się na objęcie badaniami osób w wieku 18–69 lat, co pozwoliło uzyskać informacje na temat kompetencji i ich rozwoju także wśród osób starszych. W badaniach wykorzystywano techniki CAPI, CATI i CAWI.

3.2. Założenia dotyczące pomiaru uczenia się dorosłych w BKL

Sposób pomiaru uczenia się osób dorosłych w badaniach BKL opierał się na tych samych założeniach, które przyjmowane są w badaniach AES i LFS, czyli także w realizowanych w Polsce badaniach BAEL (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności) i UD (Uczenie się osób dorosłych, wcześniej Kształcenie dorosłych). Wykorzystywano opracowane przez Eurostat (2016) wytyczne, uwzględniono podział na uczenie się w sposób formalny, pozaformalny i nieformalny, przyjęto wypracowane przez Eurostat i UNESCO definicje tych form aktywności oraz typowe dla nich wyznaczniki.

⁶ Informacje o projekcie Bilans Kapitału Ludzkiego oraz raporty i publikacje zawierające wyniki badań można znaleźć na stronie <https://www.parp.gov.pl/component/site/site/bilans-kapitalu-ludzkiego>

Sposób pytania o aktywność edukacyjną ewoluował wraz z kolejnymi latami badań BKL. W pierwszym i drugim roku badań, czyli w latach 2010 i 2011, pytania dotyczące uczenia się osób dorosłych były bardzo zbliżone do pytań stosowanych przez GUS w badaniach UD i BAEL. Po analizie wyników z tych lat dokonano niewielkich modyfikacji pytań kwestionariuszowych (przede wszystkim usuwając pytania filtrujące), jednak także w latach 2012–2014 nie różniły się one istotnie od pytań stosowanych w badaniach realizowanych przez GUS. Zasadnicze zmiany sposobu pomiaru uczenia się osób dorosłych przyniosła dopiero druga tura badań BKL, realizowana w latach 2016–2023. W tej turze wprowadzono znaczące zmiany w części kwestionariusza dotyczącego uczenia dorosłych, co było m.in. odpowiedzią na postulaty zgłaszane podczas seminariów zorganizowanych przez Międzyresortowy Zespół ds. Uczenia się Przez Całe Życie. Jednym z tych postulatów była potrzeba wypracowania takiego sposobu pomiaru aktywności edukacyjnej, który będzie trafnie ujmował różnorodność tego zjawiska i zachodzące w nim zmiany.

3.3. Pytania dotyczące uczenia się nieformalnego w badaniach BKL 2010–2014

Jak wspomniano, w pierwszej fali realizacji badania BKL (lata 2010–2014) sposób zadawania pytań dotyczących uczenia się osób dorosłych był zbliżony do sposobów pytania o te kwestie w badaniach Kształcenie dorosłych i badaniach BAEL. Dotyczyło to zarówno edukacji pozaformalnej, jak i uczenia nieformalnego, przy czym w przypadku tego ostatniego odnoszono się jedynie do badań KD, gdyż w badaniach BAEL uczenie nieformalne nie jest uwzględniane. Pytając o uczenie nieformalne, używano podobnej kafeerii, choć samo pytanie było mniej rozbudowane niż w badaniach GUS. Aby ułatwić porównanie sposobu pytania o nieformalne uczenie się w badaniach KD i BKL, w tabelach 2 i 3 przedstawiono pytania dotyczące tego zagadnienia w każdym z tych badań. Tabela 2 zawiera pytanie z kwestionariusza KD z 2007 i 2016 r., natomiast tabela 3 pytanie z kwestionariusza badania ludności BKL z 2010 i 2011 r.

Tabela 2 *Pytania dotyczące uczenia się w sposób nieformalny w badaniach Kształcenie dorosłych 2016*

Dział 10. Uczenie się nieformalne		
70. Oprócz nauki w szkole, na studiach czy też szkoleń i kursów, istnieją również inne sposoby i możliwości zdobywania oraz doskonalenia wiedzy i umiejętności. Można to robić samemu lub w grupie osób bez udziału nauczyciela, wykładowcy, instruktora czy trenera. W miejscu pracy istnieją różne formy uczenia się od współpracowników lub przełożonych, a w sferze życia społecznego i osobistego można korzystać z pomocy członków rodziny, kolegów i przyjaciół. Trzeba jednak pamiętać, że takie uczenie się nie powinno być przypadkowe, należy je zaplanować z wyprzedzeniem i trzeba wyznaczyć sobie cele dotyczące podjętych działań i oczekiwanych wyników. Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy próbował(a) Pan(i) nauczyć się czegoś w ten sposób, korzystając z następujących sposobów i możliwości? <i>Uwaga: Nie należy uwzględniać odrabiania prac domowych, pisania prac dyplomowych, referatów, prezentacji, itp., w ramach nauki w szkole, na studiach, uczestniczenia w kursie, itp.</i>	TAK	NIE
korzystałem(am) z pomocy członków rodziny, przyjaciół, kolegów, współpracowników*.....	1	2
korzystałem(am) z książek, czasopism branżowych lub innych materiałów drukowanych.....	1	2
uczyłem(am) się korzystając z urządzeń elektronicznych, takich jak komputery, laptopy, tablety, telefony komórkowe (online lub offline), odbiornika telewizyjnego lub radiowego.....	1	2
w celu uzyskania interesujących mnie informacji uczestniczyłem(am) w wycieczkach do muzeów, obiektów historycznych, przemysłowych lub przyrodniczych, zarówno z przewodnikiem, jak i samodzielnie z wykorzystaniem np. autoprzewodników lub materiałów drukowanych przeznaczonych dla zwiedzających.....	1	2
odwiedziłem(am) ośrodki edukacyjne (w tym biblioteki).....	1	2

* Uczenie się w grupie i od kolegów w pracy może przebiegać w różnych formach, takich jak okresowa obserwacja pracy innego pracownika, tzw. „job shadowing”, wykonywanie zadań przy wsparciu innej osoby, np. przełożonego lub współpracownika – „mentoring”, „coaching”, czasowe wykonywanie zadań na innym stanowisku pracy w celach szkoleniowych – rotacja, wizyty studyjne, obserwacyjne w innych firmach, instytucjach, udział w spotkaniach międzyzespołowych i tym podobnych nieformalnych grupach pracowniczych, których celem jest wymiana wiedzy i informacji z możliwością, jakie stwarza aktywność w różnego rodzaju organizacjach, stowarzyszeniach, kółkach zainteresowań itp.

Jeżeli wszystkie odpowiedzi brzmią NIE (symbol 2) należy przejść do działu 11, pyt. 72.

Tabela 3 *Pytania dotyczące uczenia się w sposób nieformalny w badaniach BKL w latach 2010–2011*

D4.	Czy w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy zdobywał(a) Pan(i) wiedzę i/lub umiejętności poprzez samodzielnie doksztalcanie?	1. tak 2. nie → PRZEJDŹ DO D5
	D4.1. Czego dotyczyło to samodzielne doksztalcanie? Czego się Pan(i) nauczył(a), jaką wiedzę lub umiejętności Pan(i) zdobył(a)?	
	D4.2. Które z poniższych metod samodzielnego doksztalcania Pan(i) wykorzystywał(a)? Z jakiego rodzaju pomocy korzystał(a) Pan(i), samodzielnie doksztalcając się? MOŻNA ZAZNACZYĆ WIĘCEJ NIŻ JEDNĄ ODPOWIEDŹ. POKAZAĆ KARTĘ D4.2	1. z pomocy członków rodziny 2. z pomocy przyjaciół, współpracowników 3. z książek, profesjonalnych magazynów i innych materiałów drukowanych 4. z programów komputerowych (również tych dodawanych do gazet) i internetu 5. z programów emitowanych przez telewizję, radio 6. inne metody → WPISZ JAKIE:

Źródło: Kwestionariusz do badania ludności BKL 2010–2011

Porównanie informacji zamieszczonych w powyższych tabelach pokazuje, że w badaniach Kształcenie dorosłych pytanie dotyczące nieformalnego uczenia się było znacznie dłuższe, szczegółowe, mocno akcentowało intencjonalność i zorganizowanie tego uczenia, bardziej rozbudowane były też kafeteria oraz wskazane przykłady działań, które nie są zaliczane do uczenia nieformalnego, gdyż wiążą się z edukacją formalną (np. odrabianie zadań, pisanie prac dyplomowych). Słabością pytań z badań BKL z lat 2010–2011 było zastosowanie filtra oraz użycie pojęcia „doksztalcanie”, zawężającego obszar uczenia się i mogącego budzić negatywne konotacje (Górnjak i in., 2007). Pojęcie to wystąpiło też dwukrotnie w pytaniu dotyczącym metod samodzielnego uczenia się. W porównaniu z pytaniami dotyczącymi nieformalnego uczenia się zadawanymi przez GUS w badaniach Kształcenie dorosłych, pytania zadawane w BKL 2010–2011 były napisane trudniejszym językiem, były w nich obecne terminy mogące budzić negatywne skojarzenia oraz miały uboższą kafeterię. Spowodowało to, iż wartości wskaźników z badań BKL z tych lat były znacząco niższe niż z badań KD, choć bezpośrednio nie można ich porównywać, gdyż nie dysponujemy informacjami z tych samych lat.

Po analizie wyników badań BKL z lat 2010 i 2011 i krytycznej refleksji nad tymi wynikami podjęto decyzję o modyfikacji pytań o aktywność edukacyjną. W pytaniach dotyczących nieformalnego uczenia się zrezygnowano z filtra, znacznie uproszczono język, usunięto kontrowersyjne pojęcie „doksztalcanie”, dodano pozycję związaną z wizytami w instytucjach kultury, sztuki, nauki (tabela 4).

Tabela 4 *Pytania dotyczące nieformalnego uczenia się w badaniach BKL w latach 2012–2014*

DD4	Uczyć i rozwijać się można na różne sposoby. Proszę powiedzieć, czy w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy uczył(a) się Pan(i) czegoś nowego lub zdobywał(a) doświadczenie, korzystając z... MOŻNA ZAZNACZYĆ WIĘCEJ NIŻ JEDNĄ ODPOWIEDŹ. POKAZAĆ KARTĘ DD4	1. pomocy członków rodziny 2. pomocy przyjaciół, współpracowników 3. książek, profesjonalnych magazynów i innych materiałów drukowanych 4. programów komputerowych i internetu 5. programów emitowanych przez telewizję, radio 6. muzeów, wystaw, galerii i centrów nauki 7. innych źródeł i metod → WPISZ JAKIE: 8. nie uczył(a) się → PRZEJDŹ DO DD5
-----	--	---

Źródło: Kwestionariusz do badania ludności BKL 2012–2014

O ile zmiany pytań dotyczących uczenia się osób dorosłych wprowadzone w 2012 r. można nazwać ewolucyjnymi, to zmiany wprowadzone w rozpoczętej w 2016 r. kolejnej edycji badań BKL miały charakter rewolucyjny. Przed rozpoczęciem nowej edycji tych badań przeprowadzono gruntowną analizę pytań dotyczących uczenia się dorosłych z kwestionariuszy stosowanych w innych krajach, m.in. we Francji, w której zmodyfikowanie narzędzi w 2013 r. spowodowało blisko trzykrotny wzrost wartości wskaźnika uczenia się dorosłych (Worek, 2019). Traktując narzędzia badawcze wykorzystywane w innych krajach i w innych badaniach jako źródło inspiracji, uwzględniając wnioski z analizy narzędzi badawczych stosowanych przez GUS oraz wnioski z pomiaru aktywności edukacyjnej w BKL w latach 2010–2014, dokonano przede wszystkim daleko idących zmian pytań dotyczących pozaformalnego uczenia się. Co istotne, w niewielkim stopniu zmieniono pytanie dotyczące nieformalnego uczenia się, nie zmieniono znacząco kafeterii, wprowadzono do niej jedynie dwie nowe pozycje – uczenie się poprzez działania w organizacji czy stowarzyszeniu, wolontariat, uczestnictwo w spotkaniach organizacji, stowarzyszeń, kółkach zainteresowań. Dodano jednak zupełnie nowy blok dotyczący uczenia się w miejscu pracy, gdzie pytano o takie formy uczenia się, jak obserwacja, coaching, mentoring, rotacja, wizyty studyjne. Szczególną uwagę zwrócono też na wprowadzenia do pytań, w których starano się tak zarysować kontekst, aby ułatwić on respondentom przypomnienie sobie działań, które mogły być uznane za edukacyjne. Główne pytanie dotyczące nieformalnego uczenia się z badań BKL z lat 2016–2023 prezentuje poniższa tabela.

Tabela 5 *Pytania dotyczące nieformalnego uczenia się w badaniach BKL w latach 2016–2023*

D12 d12_01 d12_02 d12_03 d12_04 d12_05 d12_06 d12_07 d12_08 d12_09 d12_10 d12_11	Pytanie dla wszystkich: Wiedzę i umiejętności można zdobywać nie tylko w szkole czy w trakcie szkoleń, lecz także samodzielnie lub przy wsparciu bliskich osób, np. czytając książki, oglądając programy i materiały w telewizji czy w internecie. Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy samodzielnie lub przy wsparciu bliskich uczył(a) się Pan(i)... KARTA D12 ODCZYTAĆ I ZAZNACZYĆ WSZYSTKIE SPOSOBY WSKAZANE PRZEZ RESPONDENTA [Samodzielne uczenie się 12 miesc. – od członków rodziny] [Samodzielne uczenie się 12 miesc. – od przyjaciół, znajomych, współpracowników] itd.	1. od członków rodziny lub wspólnie z nimi 2. od przyjaciół, znajomych, współpracowników lub wspólnie z nimi 3. z książek, magazynów lub innych materiałów drukowanych 4. z materiałów internetowych 5. przy użyciu programów komputerowych 6. z programów telewizyjnych, radiowych 7. poprzez wolontariat lub inną pracę charytatywną 8. chodząc na spotkania w organizacji, stowarzyszeniu, kółku zainteresowań 9. odwiedzając muzea, wystawy, galerie 10. w inny sposób 11. żadne z powyższych
--	---	---

Źródło: Kwestionariusz do badania ludności BKL 2016–2023

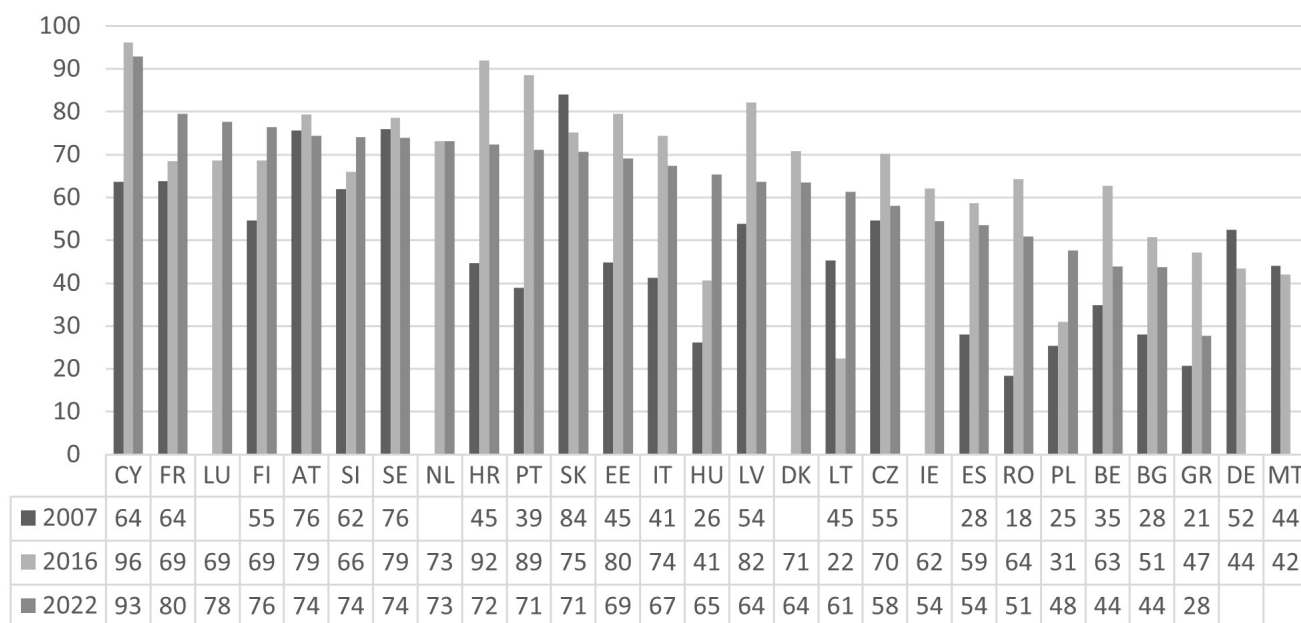
4. WARTOŚCI WSKAŹNIKÓW UCZENIA NIEFORMALNEGO DOROSŁYCH POLAKÓW WG BADAŃ AES (UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH) ORAZ DWÓCH EDYCJI BADAŃ BKL

Po przedstawieniu pytań kwestionariuszowych pochodzących z badań AES i dwóch edycji BKL, warto się przyjrzeć wartościom wskaźników nieformalnego uczenia się osób dorosłych wyliczonych w oparciu o zebrane na ich podstawie dane. Według danych AES wartość wskaźnika nieformalnej aktywności edukacyjnej, rozumianej jako wskazanie, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy respondent korzystał przynajmniej z jednej formy uczenia zaliczanej do tej kategorii w 2007 r., wyniosła dla Polski 25%, w 2016 r. 31%, a w 2022 r. 48%. Między latami 2007 a 2016 odnotowano wzrost wartości tego wskaźnika jedynie o 6 punktów procentowych, natomiast między latami 2016 i 2022 wzrost był znacznie większy, bo aż o 16,7 punktów procentowych (rysunek 2). Co ważne, duże zmiany wystąpiły także w wartościach tych wskaźników w innych krajach europejskich⁷. Na rysunku 2 kraje te zostały uporządkowane ze względu na wielkość zmian wartości wskaźników uczenia się nieformalnego między latami 2016

⁷ Warto dodać, że badania AES nie są realizowane w poszczególnych krajach w oparciu o ten sam kwestionariusz. W realizowanych badaniach mają być uwzględniane te same kryteria aktywności edukacyjnej, te same definicje i te same klasyfikacje. Każdy kraj ma możliwość adaptacji narzędzia do swojego kontekstu, może przy tym korzystać z kwestionariusza wzorcowego, który zamieszcza EUROSTAT, zachowując adekwatność pomiędzy nim a tym stosowanym w danym kraju. Nie jest zalecane bezpośrednie tłumaczenie kwestionariusza (por. Worek, 2019).

i 2022. Jako pierwsze od lewej zaprezentowano te kraje, gdzie odnotowano największe spadki wartości wskaźników, najbardziej po prawej znajdują się natomiast kraje z największymi wzrostami wartości wskaźników. Największe spadki, bo wynoszące blisko 20 punktów procentowych, wystąpiły w Chorwacji, Grecji, Belgii, Łotwie i Portugalii, a największe wzrosty w Litwie, Niemczech, Węgrzech i w Polsce. Biorąc pod jednak pod uwagę, że przy wartości wskaźnika dla każdego kraju znajduje się adnotacja o zmianie metodologii w 2022 r., należy uznać, że zmian wartości wskaźników nie można interpretować wyłącznie jako zmian w samym zjawisku – wzrost lub spadek liczby osób uczących się nieformalnie – lecz także jako oddziaływanie zmiany sposobu pomiaru. W takiej sytuacji wartości wskaźników nie mogą być wykorzystywane do oceny zmian zachodzących w czasie, a jak wskazuje Eurostat, nie powinny być też wykorzystywane do porównań między krajami.

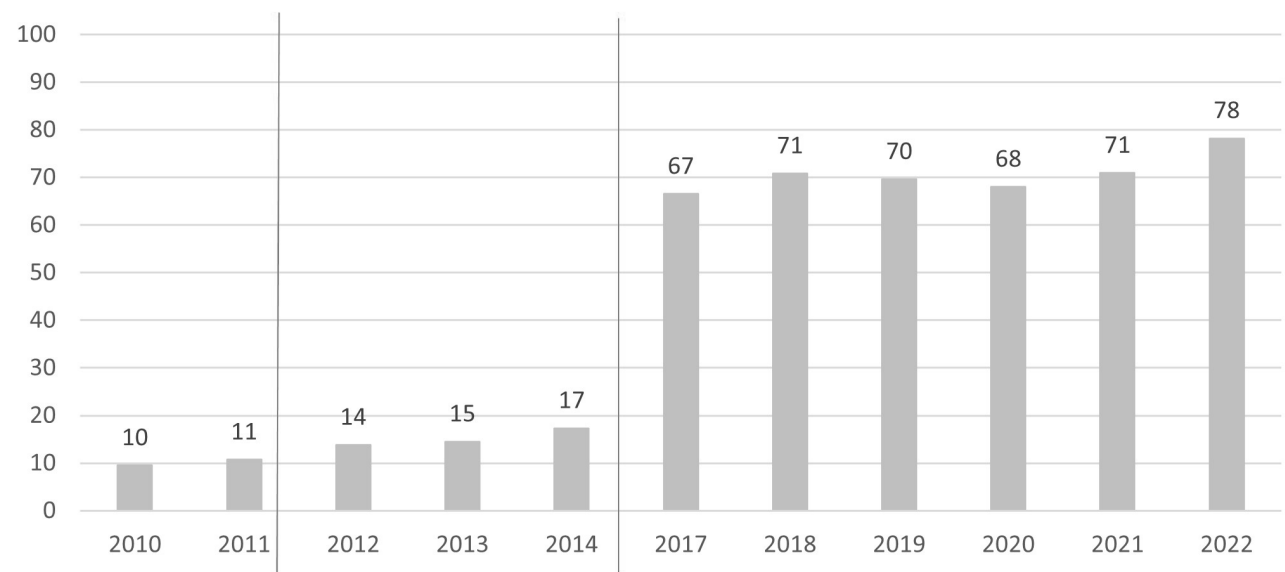
Rysunek 2 **Nieformalna aktywność edukacyjna w krajach Unii Europejskiej (ostatnie 12 miesięcy, osoby w wieku 25–64 lat), dane w %**



Źródło: Eurostat, Adult Education Survey

Wpływ sposobu pomiaru na wartości wskaźników uczenia nieformalnego dobrze obrazują wyniki badań BKL z poszczególnych edycji tego badania. Analiza wartości wskaźników nieformalnego uczenia się wyliczonych w oparciu o te dane pokazuje przede wszystkim, że wartości te są silnie uzależnione od sposobu zadawania pytań, pojęć użytych w kwestionariuszu, obecności lub nieobecności pytania filtrującego, kontekstu, w jakim umieszczone jest pytanie. Jak pokazano na rysunku 3, w latach 2010 i 2011 wartości tych wskaźników były znacznie niższe niż wartości wskaźników z AES (dla 2007 r.). W 2010 r. wynosiły 10%, w 2011 r. 11%. Jak wskazano wcześniej, wartości tych wskaźników niewiele się zmieniły także po usunięciu pytania filtrującego i po uproszczeniu treści pytań oraz dodaniu dodatkowych pozycji do kafeterii odpowiedzi, co miało miejsce przed falą badań realizowaną w 2012 r. Choć wartości wskaźników nieznacznie wzrosły, to wzrost ten nie był spektakularny – w 2014 r. wartość wskaźnika nieformalnego uczenia się wyniosła 14%, w 2013 r. 15%, a w 2014 r. 17%. Znaczącą zmianę przyniosła dopiero II edycja badań BKL, w ramach której pierwsze badanie ludności zrealizowano w 2017 r. Wówczas wartość wskaźnika aktywności edukacyjnej w stosunku do ostatniego poprzedzającego pomiaru BKL (z 2014 r.) wzrosła blisko czterokrotnie – z 17% do 67%. Co istotne, przy stosowaniu tego samego narzędzia w kolejnych latach realizacji badania, wartość tego wskaźnika utrzymywała się na zbliżonym poziomie, jedynie w 2022 r. zaobserwowano duży wzrost (o 7 punktów procentowych), co może świadczyć o wzroście popularności nieformalnego uczenia się, gdyż w okresie od 2017 r. do 2022 r. nie wprowadzono zmian w treści i formie pytania dotyczącego tego zjawiska.

Rysunek 3 **Nieformalna aktywność edukacyjna dorosłych Polaków wg badań BKL (ostatnie 12 miesięcy, osoby w wieku 25–64 lat)***



* Pionowe linie na wykresie oddzielają te edycje badań BKL, w których wprowadzono zmiany w sposobie pomiaru uczenia się dorosłych, w tym uczenia nieformalnego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych BKL

Analizując zmianę wartości wskaźników pomiędzy pierwszą i drugą edycją badania BKL, warto zwrócić uwagę, że trudno ją wytłumaczyć samą zmianą treści i formy pytania, podobnie jak i zmianą samego zjawiska, czyli bardzo dużym wzrostem liczby osób uczących się w sposób nieformalny – tak duży wzrost w krótkim czasie wydaje się mało prawdopodobny. Jak też wspomniano, samo pytanie dotyczące uczenia nieformalnego zadawane w BKL zmieniło się w relatywnie niewielkim stopniu. Bardzo zbliżone do siebie są zwłaszcza pytania z lat 2012–2014 i z lat 2017–2022. Wartości wskaźników uzyskanych na ich podstawie są jednak znacząco wyższe przy – jak można założyć – relatywnie niewielkim prawdopodobieństwie tak dużej zmiany samego zjawiska. Można więc postawić hipotezę, że na odpowiedzi respondentów, a co za tym idzie, na wartości wskaźników, w wysokim stopniu wpływa kontekst, w jakim te pytania zostały osadzone – inne pytania zawarte w kwestionariuszu, ich kolejność, miejsce w kwestionariuszu (Schwarz i Hippler, 1995, Höhne i Goerres, 2023). W tym wypadku kluczowe znaczenie mogą mieć wszystkie pytania, które znalazły się w całym bloku kwestionariusza poświęconemu uczeniu się, więc także pytania dotyczące uczenia się formalnego i pozaformalnego. W samych tych pytaniach, jak i we wprowadzeniach do nich starano się skłonić respondentów do przypomnienia sobie różnych doświadczeń edukacyjnych, zwracano uwagę na to, że uczenie się może się wiązać z pracą i nie tylko z nią, unikano takich pojęć jak „edukacja” czy „doksztalcenie”, które budzą silne konotacje ze szkołą, studiami czy innymi zinstytucjonalizowanymi formami uczenia się i – jak pokazały pretesty – wpływają na to, że myślenie badanych jest ukierunkowane na zorganizowane formy uczenia się. Używanie takich pojęć powoduje więc, że respondenci pomijają różne formy swojej aktywności edukacyjnej, nie uznając ich za wpisujące w „doksztalcenie”, które wiąże przede wszystkim z pracą zawodową i silne łączy z instytucjami edukacyjnymi.

5. WNIOSKI

Cechą współczesnego społeczeństwa jest ogromna dynamika zmian i związana z nią niepewność i nieprzewidywalność. W świetle nieprzewidywalnej przyszłości szczególnego znaczenia nabiera uczenie się przez całe życie, które jest kluczowym czynnikiem wpływającym na zdolność do adaptacji i radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. W aktywności edukacyjnej dorosłych kluczową rolę odgrywa nieformalne uczenie się, zawdzięczającą wzrastającą popularność elastyczności, zdalnemu dostępowi do różnorodnych zasobów edukacyjnych. Bogactwo nieformalnego uczenia się sprawia jednak, że wymyka się ono prostym klasyfikacjom i jest niezwykle trudne do uchwycenia w badaniach sondażowych. W świetle wzrastającej roli mikrouczenia i znaczenia kompetencji nabywanych w różnych sytuacjach i w różny sposób, coraz bardziej problematyczne staje się m.in. stosowanie wymogu intencjonalności, jako jednego z kluczowych dla uznania danej aktywności za element nieformalnego uczenia się. Jak wskazano, przypadkowe uczenie się czy uczenie incydentalne mogą prowadzić do osiągnięcia podobnych efektów jak uczestnictwo w bardziej zorganizowanych formach uczenia się – kursach, szkoleniach. Można przypuszczać, że wraz z dalszym

rozwojem technologii, zwiększaniem się zasobów edukacyjnych dostępnych w sieci, a także poszerzającą się ofertą kulturalną konieczne będzie dokonanie rewizji tego, co warto monitorować jako przejawy aktywności edukacyjnej. Być może właściwym kierunkiem jest przywiązywanie większej wagi do uzyskiwanych efektów uczenia, a nie do samej aktywności prowadzącej do tych efektów. Zainteresowanie badaczy w tej sytuacji powinno być skierowane nie tyle na pomiar uczestnictwa w różnych formach uczenia się, ile na uzyskiwane umiejętności.

Przedstawiony w artykule krótki przegląd pytań kwestionariuszowych dotyczących tego zjawiska oraz wartości wskaźników wyliczanych na podstawie odpowiedzi na nie wskazuje, że nawet niewielkie zmiany w treści i formie pytań kwestionariuszowych prowadzą do uzyskania różnych wyników. Dlatego też interpretując wyniki takich badań, należy być ostrożnym, gdyż nie zawsze zmiany wartości wskaźników muszą oznaczać zmiany samego analizowanego zjawiska, co dobrze obrazują zmiany wartości wskaźników uczenia się nieformalnego nie tylko w BKL, ale także w AES, gdzie wprowadzone w 2022 r. zmiany były tak znaczące, że spowodowały strukturalną zmianę w szeregach czasowych (ang. break in time series). Naturalnie, spadki i wzrosty wartości wskaźników mogą być także spowodowane zmianami w obrębie samego zjawiska, w tym wypadku w liczbie osób uczących się w sposób nieformalny. Na to z kolei mają wpływ różnorodne czynniki, np. gwałtowne zmiany technologiczne, większy dostęp do różnorodnych materiałów edukacyjnych, większa presja pracodawców na aktualizację kompetencji, zmiany stylów życia, zmiany struktury zatrudnienia, większa ilość wolnego czasu. I tak, większa ilość czasu wolnego może wpływać na większą skłonność do rozwijania swoich pasji czy uczenia się nowych rzeczy. W podobny sposób będzie działał wzrost innowacyjności gospodarki, który będzie stwarzał presję na aktualizację kompetencji. Analizując dynamikę zmian we współczesnym świecie, można by więc oczekiwać dużych wzrostów wartości wskaźników uczenia się dorosłych. Wskaźniki AES pokazują jednak, że w niektórych krajach obserwowane są wzrosty, a w innych znaczące spadki, które trudno wyjaśnić specyfiką tych krajów. Rodzi to pytania o możliwość wykorzystywania tych wskaźników do monitorowania zmian w czasie i każe zwrócić większą uwagę na przyjęte definicje i pozyskiwanie danych je zasilających. W przypadku badań międzynarodowych dodatkowym wyzwaniem pozostaje możliwość porównywalności geograficznej, pomiędzy krajami, czego nie zaleca sam Eurostat.

Od dobrze sformułowanych wskaźników oczekuje się, aby były trafne, czyli dobrze ujmowały istotę analizowanego zjawiska oraz reagowały na jego zmiany. Prowadząc badania danego zjawiska, dąży się więc najczęściej do zwiększenia tej trafności, płacąc niejednokrotnie cenę w postaci utraty porównywalności w czasie, jak miało to miejsce pomiędzy kolejnymi edycjami AES czy BKL. Doświadczenia BKL pokazują, że kluczowe znaczenie dla uzyskania danych o wysokiej trafności ma język komunikacji z respondentem. Jak pokazało porównanie wyników badań BKL 2010–2014 i 2016–2023, uproszczenie tego języka, rezygnacja z budzących negatywne konotacje i sformalizowanych określeń prowadzi do uchwycenia tych doświadczeń edukacyjnych, które mogą być uznane za nieformalne uczenie się, nie są jednak wskazywane przez respondentów, gdy pytania są dla nich za trudne albo uruchamiają silne konotacje ze zinstytucjonalizowanymi formami edukacji. Co istotne, w przypadku BKL kluczowego znaczenia nie miało wprowadzenie dodatkowych form uczenia się nieformalnego do kafeterii, co zrobiono w 2014 r., ale przede wszystkim zwrócenie większej uwagi na osadzenie respondenta w odpowiednim kontekście znaczeniowym (konotacje z rozwojem, uczeniem, a nie edukacją zinstytucjonalizowaną). Warto dodać, że wzrosty wartości wskaźników są najbardziej widoczne w grupie osób o niskim poziomie wykształcenia, które – jak można przypuszczać – w poprzednich edycjach mogły mieć największe problemy ze zrozumieniem pytań oraz rozpoznaniem, że podejmowane przez nich działania mogą być uznane za uczenie się. W kontekście uzyskanych wyników warto przypomnieć jedną z reguł konstrukcji narzędzi badawczych, która mówi, że ich język powinien być zrozumiały dla każdej osoby należącej do badanej populacji, nawet tej o najniższych kompetencjach (Mangione, 1999). Wiele pytań kwestionariuszowych tych wymagań nie spełnia, czego przykładem są pytania z kwestionariusza AES czy BKL 2010–2011. Język zastosowany w tych narzędziach jest dostosowany do kompetencji i doświadczeń specjalistów czy urzędników, a nie robotników, osób nieaktywnych zawodowo czy osób o niskim poziomie wykształcenia i kompetencji językowych. Wskazuje to na potrzebę szerszego testowania narzędzi w grupach o zróżnicowanych charakterystykach i kompetencjach kulturowych – w różnym wieku, w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych.

Zróżnicowanie doświadczeń edukacyjnych dorosłych, a w szczególności doświadczeń z zakresu nieformalnego uczenia się, najtrafniej identyfikują badania jakościowe, w tym badania biograficzne (Domenicé, 2006, Dubas, 2015). Pozwalają one przedstawić i zrozumieć różne konteksty i sytuacje uczenia się, złożoność motywacji z nim związaną i wpływ tego uczenia na życie jednostki. Ponieważ w kształtowaniu polityk publicznych oczekuje się jednak także diagnozy ilościowej, pozwalającej oszacować skalę analizowanego zjawiska, niezbędne jest uzyskiwanie informacji za pomocą badań sondażowych. Aby jednak ich wyniki prowadziły do trafnych wniosków i mogły stanowić rzetelną podstawę dla planowanych działań (np. programów wsparcia), potrzebne są dalsze prace nad sposobem pomiaru aktywności edukacyjnej dorosłych, w tym uczenia się nieformalnego. Pomimo wielu dostępnych badań nadal trudno jest bowiem odpowiedzieć na pytanie, ilu Polaków rozwija swoje kompetencje, a ilu pozostaje w tym zakresie biernych. Znamy jedynie odpowiedzi respondentów na tak, a nie inaczej zadane im pytania oraz wyliczone na ich podstawie wartości wskaźników, które trudno jest porównywać pomiędzy różnymi badaniami, a często także pomiędzy kolejnymi edycjami tego samego badania. Jak wskazano wcześniej, innym możliwym rozwiązaniem tego problemu jest zwracanie większej uwagi na efekty uczenia się, a nie na samą aktywność edukacyjną. Jednak także i w tym wypadku natrafiamy na wyzwanie w postaci trudności pomiaru tych, kompetencji, które wykraczają poza monitorowane przez OECD posługiwanie się językiem, kompetencje matematyczne czy cyfrowe.

BIBLIOGRAFIA

- Coffield, F. (ed.). (2000). *The Necessity of informal learning*. Policy Press.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Łodzi.
- Dubas, E. (2015). *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się*. W: E. Dubas i J. Stelmaszczyk (red.). *Biografie i uczenie się* (s. 11-29). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- European Commission. (2001). *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2020). *Prospective report on the future of non-formal and informal learning: Towards lifelong and life-wide learning ecosystems*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/315b8756-1352-11eb-9a-54-01aa75ed71a1>
- Eurostat. (2016). *Classification of Learning Activities (CLA)*. Manual. Edition 2016. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011>
- Golding, B., Brown, M., Foley, A. (2009). *Informal learning: A Discussion around defining and researching its breadth and importance*. Australian Journal of Adult Learning, 49(1), 34-56. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.835831545257705>
- GUS. (2016). *Kształcenie dorosłych*. GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2016,3,3.html>
- Górniak, J. Kubica, W. Worek, B. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy*. PARP.
- Górniak J., Jelonek M., Krupnik S., Łukasiewicz K., Worek B. (2007). *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach mieszkańców. Raport z drugiego etapu badań naukowych: badania jakościowe*. CEAPP UJ.
- Höhne, J.K., Goerres, A. (2023) *Question order effects: How robust are survey measures on political solidarities with reference to Germany and Europe?* International Journal of Social Research Methodology, 27(2), 249-254. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2227011>
- Livingstone, D.W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps, and future research*. New Approaches for Lifelong Learning. WALL Working Paper, 21. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/7e50ec16-1083-4a-a3-84b0-4b9616804be1/content>
- Mangione, T. (1999). *Ankietowanie pocztowe w badaniach marketingowych i socjologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McGivney, V. (2017). *Informal learning. The challenge for research*. W: R. Edwards (ed.). *Learning outside the academy: International research perspectives on lifelong learning* (s. 11-23). Routledge.
- Nachmias, D., Frankfort-Nachmias, Ch. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Zysk i s-ka.
- Nowak S. (2000). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schwarz, N., Hippler, H.-J. (1995). *Subsequent questions may influence answers to preceding questions in mail surveys*. Public Opinion Quarterly, 59(1), 93-97. <https://doi.org/10.1086/269460>

UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

Worek, B. (2024). *Od projektu do instytucji społecznej: kluczowe czynniki trwałości działań LOWE – analiza na podstawie wyników studium przypadku*. W: G. Praweńska-Skrzypek i A. Stolińska (red.), *Uwarunkowania trwałej działalności LOWE na rzecz aktywizacji edukacyjnej dorosłych w środowisku lokalnym* (s. 91–106). Fundacja Małopolska Izba Samorządowa.

Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Nieformalne uczenie się dorosłych w polityce Unii Europejskiej

Karolina Messyasz / Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki

e-mail: karolina.messyasz@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0003-4534-3739

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest analiza polityki Unii Europejskiej w odniesieniu do nieformalnego uczenia się osób dorosłych, traktowanego jako część uczenia się przez całe życie. Cel ten ma charakter deskryptywny i wyjaśniający, a zatem służy opisowi i zrozumieniu podstaw i konotacji polityki edukacyjnej UE skierowanej do osób dorosłych. Do jego realizacji zastosowano metodologię jakościową, w tym jakościową analizę treści i zawartości. Materiał badawczy stanowią dokumenty strategiczne UE dotyczące edukacji dorosłych. W pierwszym kroku dokonano dokładnego przeglądu dokumentów świadczących o wzroście znaczenia idei lifelong learning i uczenia się osób dorosłych w polityce UE. W kolejnym kroku przeanalizowano wybrane, aktualnie obowiązujące dokumenty strategiczne dotyczące uczenia się dorosłych (z wyłączeniem dokumentów dotyczących uczenia się młodzieży oraz kształcenia zawodowego) pod kątem ich zawartości. Ten etap ujawnił, że kluczowe znaczenie przypisywane jest kategorii umiejętności. Następny etap analizy materiału polegający na otwartym kodowaniu pozwolił na wygenerowanie głównych tematów porządkujących dokumenty oraz charakteryzujących je określić w postaci kodów. Na ostatnim etapie dążono do zdefiniowania trendów i wykrycia wzajemnych powiązań między polityką edukacyjną dotyczącą dorosłych a innymi imperatywami politycznymi i gospodarczymi UE. Pozwoliło to na odtworzenie logiki strategii uczenia się dorosłych oraz określonej wizji polityczno-gospodarczej leżącej u jej podstaw.

Słowa kluczowe: **Uczenie się nieformalne, dorośli, uczenie się przez całe życie, Unia Europejska.**

Informal adult learning in European Union policy

Abstract

The purpose of this study is to analyze European Union policy in relation to informal adult learning, considered to be part of lifelong learning. The purpose is descriptive and explanatory, and thus serves to describe and understand the basis and connotations of EU educational policy aimed at adults. A qualitative methodology, including qualitative content and content analysis, was used to achieve this. The research material consists of EU policy documents on adult education. In the first step, documents testifying to the growing importance of lifelong learning and adult learning in EU policy were reviewed. In the second step, a selection of current policy documents on adult learning (excluding those on youth learning and vocational training) were analyzed for their content. This step revealed that a key importance is attributed to the category of skills. The next stage of material analysis involved open coding, allowing the main themes that organize the documents and the terms that characterize them to be generated in the form of codes. The final stage sought to define trends and detect interconnections between adult education policy and other EU political and economic directives. This made it possible to reconstruct the logic of the adult learning strategy and its underlying political and economic vision.

Keywords: **Informal learning, adults, lifelong learning, European Union.**

1. WPROWADZENIE. CELE I PODSTAWY METODOLOGICZNE

Edukacja i kształcenie zawodowe stanowią wyłączny zakres kompetencji państw członkowskich Unii Europejskiej (art. 165 i 166 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej). Oznacza to, że każde państwo jest w pełni odpowiedzialne za treść nauczania oraz organizację systemów edukacyjnych i kształcenia zawodowego. Pomimo wyłączenia harmonizacji przepisów ustawowych i wykonawczych, Unia Europejska podejmuje wiele działań na rzecz rozwoju edukacji. Zgodnie z art. 149 i 150 traktatu lizbońskiego prowadzi politykę edukacyjną i kształcenia zawodowego poprzez zachęcanie państw członkowskich do współpracy, wspieranie i uzupełnianie ich działań. Dodatkowym instrumentem unijnej polityki konwergencji wprowadzonym przez traktat lizboński jest tzw. otwarta metoda koordynacji (open method of coordination – OMC). Polega ona na określaniu wytycznych, wspólnych celów, jakościowych i ilościowych wyznaczników, poziomów odniesienia (benchmarks), uzgadnianiu sposobów i terminów monitoringu osiągniętych rezultatów. Dotyczy to również przełożenia przez państwa członkowskie wspólnych wytycznych na konkretne plany i polityki krajowe oraz wzajemnego przeglądu sytuacji i wyników działań. Ten rodzaj zarządzania opiera się także na identyfikacji i rozpowszechnianiu najlepszych praktyk. Przy udziale OMC rozwijana jest unijna przestrzeń lifelong learning (LLL). Unijna polityka uczenia się przez całe życie obejmuje między innymi broszury, zalecenia, rezolucje, statystyki, programy, białe i zielone księgi, agendy, wnioski, deklaracje, konkluzje, komunikaty, wspólne stanowiska, decyzje i plany działania. Ponadto Unia Europejska realizuje szereg programów wspierających wymianę, mobilność i porozumienie w obszarze edukacji.

Śledzenie i analizowanie unijnej dokumentacji jest w tym kontekście ważnym zadaniem badawczym. Dokumenty są zarówno emanacją założeń ideologicznych, jak i przyjętych rozwiązań na poziomie polityk publicznych. W ten sposób budują normatywne wizje i pożądane sposoby funkcjonowania poszczególnych obszarów życia społecznego państw członkowskich oraz żyjących w nich obywateli. W niniejszym tekście podjęto próbę identyfikacji rangi i znaczenia: uczenia się dorosłych w polityce edukacyjnej UE, celów UE w zakresie uczenia się dorosłych, sposobów ich realizacji, założeń leżących u podstaw polityki edukacyjnej UE w zakresie uczenia się dorosłych, znaczenia i rangi nieformalnego uczenia się dorosłych w kontekście pozostałych form uczenia się. Analizie poddano także wymiar językowy dokumentów – wskazując na sposoby nazywania/definiowania edukacji dorosłych – będących wyrazem stosunku decydentów wobec edukacji jako takiej. Cele te przełożono na następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób definiuje się uczenie się dorosłych, w tym nieformalne uczenie się?
2. Jakie cele stawia UE w zakresie uczenia się dorosłych? W jaki sposób UE wspiera obywateli w dostępie do edukacji dorosłych i realizacji założonych celów?
3. Jaką rangę i znaczenie w polityce edukacyjnej UE ma uczenie się dorosłych, w tym nieformalne uczenie się?
4. Czy i w jaki sposób uczenie się dorosłych, w tym jego nieformalny wymiar, zmieniło rangę i znaczenie w polityce edukacyjnej UE?
5. Jakie założenia stoją za przyjętą polityką edukacyjną wobec dorosłych? W kontekście jakich innych procesów jest ona osadzona?
6. Jakie normatywne oczekiwania wobec obywatela/obywatelki UE wyłaniają się z analizowanych dokumentów?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, zastosowano jakościową analizę zawartości i jakościową analizę treści. Analiza treści to badanie komunikatów tekstowych, zarówno pisanych, jak i ustnych, której celem jest zredukowanie zawartości całego tekstu do jego najważniejszych znaczeń: najczęściej pojawiających się słów, kluczowych wątków, przeważających form gramatycznych i semantycznych itp. Jak wskazuje S. Michalczyk:

chodzi w niej o ujęcie rzeczywistości społecznej dzięki analizie jawnych cech tekstów oraz analizie kontekstów, w których one występują. Zatem zawiera w sobie dwa wymiary: po pierwsze, wymiar deskryptywny, polegający na opisie tego, co jest, oraz wymiar wyjaśniający, polegający na dociekaniu, dlaczego tak jest. (Michalczyk, 2009, s. 97)

W przypadku jakościowego zastosowania analizy treści: „celem jest zrozumienie kategorii, jakimi posługują się uczestnicy życia społecznego i dowiedzenie się, jak są one używane w konkretnych działaniach” (Silverman, 2008, s. 150). Dzięki jej zastosowaniu uzyskujemy z jednej strony opis cech przekazu, opis środków, jakich użyto w przekazie, z drugiej możemy wnioskować o nadawcy przekazu lub przyczynach sformułowania przekazu oraz skutkach, jaki dany przekaz wywiera na jego odbiorców (Lisowska-Magdziarz, 2004; Szczepaniak, 2012). W takim też rozumieniu zastosowano analizę treści w niniejszym opracowaniu.

Materiałem empirycznym do badania był zbiór dokumentów strategicznych UE dotyczących edukacji dorosłych z lat 2020–2022. Podstawową jednostką był pojedynczy dokument, a w szerszym ujęciu cały zbiór, dokumenty bowiem wzajemnie się uzupełniały lub do siebie odwoływały, tylko w grupie stanowiąc znaczeniową całość. Analiza zawartości służyła wyłonieniu jawnych celów i pojęć kluczowych. Celem tematycznej analizy treści było odwzorowanie tematów i sposobów ich poruszania w polityce edukacyjnej UE wobec dorosłych – co oznaczają dla obywatela, jakie działania i zachowania winien podejmować, co jest normatywnie pożądane. Istotne były nie poszczególne słowa, a ogólny sens wypowiedzi i jej kontekst. Analiza miała charakter indukcyjny, tematy, wątki i pojęcia były wyłaniane bez żadnych z góry przyjętych teorii i tez badawczych. Zastosowano tu zasadę podążania badacza za tekstem oraz kodowanie otwarte (Nasalska, 1982; Palska, 1999). Czytając kilkakrotnie materiał empiryczny poprzez odtworzenie kodów, a następnie kluczowych tematów, próbowano naszkicować obraz założeń i znaczeń,

składających się na określone ramy społeczno-polityczno-kulturowe, których częścią są analizowane dokumenty. Zgodnie z założeniami badań jakościowych efektem przeprowadzonej analizy jest drzewo kodowe, będące rodzajem listy zagadnień poruszanych w materiale badawczym, w którym dążono do uchwycenia tego, co szczególne – jakościowe, a nie frekwencyjne – ilościowe (Palska, 1999, s. 166). Artykuł wpisuje się w korpus tekstów podejmujących tematykę uczenia się przez całe życie i uczenia dorosłych, stanowiąc poznawczą kontynuację zagadnienia. Podjęto się w nim szczegółowej analizy najnowszych dokumentów w tym zakresie, próbując wskazać na zakres zarówno zmian, jak i kontynuacji ujawnionych w innych tekstach tendencji (zob. Livingstone, 2001; Baily, 2011; Lawn 2011; Fleming i Finnegan, 2014; Volles, 2014; Fleming, 2016; Rizzo, 2017; Tett, 2018; Holford i in., 2023; Parry i in., 2023).

2. STATUS EDUKACJI W POLITYCE UE. WZROST ZNACZENIA IDEI LIFELONG LEARNING I UCZENIA SIĘ OSÓB DOROSŁYCH

Obecność edukacji w polityce Unii Europejskiej nierozzerwalnie wiąże się z rozwojem idei lifelong learning. Rada Europy stała się aktywna w dziedzinie edukacji dopiero pod koniec lat 60. XX wieku, kiedy ogłosiła, że edukacja ustawiczna jest częścią jej polityki edukacyjnej. Koncentrowała się ona na zapewnieniu dostępu do szkoleń dla osób pracujących i przezwyciężaniu niedostatecznej edukacji ponadobowiązkowej (post-compulsory education). Celem, jaki postawiła Rada w ramach polityki edukacyjnej, było zreformowanie systemów edukacji, stworzenie europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz polityki społeczno-kulturowej, która kładłaby nacisk na edukację (Volles, 2014, s. 10–11). Temat uczenia się przez całe życie powrócił na agendę UE w latach 90. XX w. wraz z podpisaniem traktatu z Maastricht, w którym edukacja stała się przedmiotem wzmożonych wysiłków harmonizacyjnych Komisji Europejskiej (Official Journal of the European Union, 1992). Uczenie się przez całe życie stało się priorytetem polityki UE, a współpraca w zakresie edukacji doprowadziła do powstania europejskiej przestrzeni edukacyjnej (Lawn i Grek, 2012; Rizzo, 2017). Jednocześnie zaczęto legitymizować podejmowanie inicjatyw edukacyjnych poprzez powiązanie ich z rynkiem pracy. Kształcenie i szkolenie przez całe życie uznano za główny priorytet w rozwiązywaniu ogólnoeuropejskiego problemu zatrudnienia, proponując LLL jako kluczowy środek reformy systemów edukacji i szkolenia zawodowego (Delors, 1993). Ostatecznie zaowocowało to przyjęciem przez Radę Strategii na rzecz uczenia się przez całe życie (Strategy for lifelong learning), w której wykwalifikowana siła robocza wyposażona w niezbędne umiejętności i kompetencje stała się kluczowa (Council of the European Union, 1996).

Idea stania się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką na świecie znalazła kontynuację w Strategii lizbońskiej z 2000 r. Kształcenie i szkolenie na różnych etapach życia było postrzegane jako fundamentalne dla osiągnięcia tego efektu. W kolejnych latach powstały kluczowe dokumenty na rzecz rozwoju idei LLL w UE, takie jak Memorandum on lifelong learning (Commission of the European Communities – CEC, 2000), Making a European area of lifelong learning a reality (CEC, 2001), Communication on adult learning: It is never too late to learn (CEC, 2006b), Recommendation on key competences for lifelong learning (CEC, 2006a), Action plan on adult learning: It is always a good time to learn (CEC, 2007). W efekcie uczenie się przez całe życie zostało zdefiniowane jako:

wszelkie formy edukacji ogólnej, kształcenia i szkolenia zawodowego, edukacji pozaformalnej, nieformalnego uczenia się podejmowane przez całe życie i prowadzące do pogłębienia wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem. Obejmuje ono także świadczenie usług doradztwa i poradnictwa. (CEC, 2006a, par. 2)

Niezadowalające postępy w modernizacji systemu kształcenia i szkolenia od czasu Strategii lizbońskiej, wysoka stopa bezrobocia wśród młodzieży oraz kryzys umiejętności spowodowały, że w 2008 r. UE podjęła decyzję o stworzeniu Europejskich ram kwalifikacji (European Qualifications Framework – EQF) dla uczenia się przez całe życie (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2008). W 2009 r. Rada UE przyjęła Konkluzje w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), w których wyznaczono wspólne cele strategiczne dla państw członkowskich wraz z zestawem sposobów ich osiągania, wspólne metody pracy i poziomy odniesienia, z których jeden miał służyć zwiększeniu uczestnictwa dorosłych, zwłaszcza nisko wykwalifikowanych, w procesie uczenia się przez całe życie: „Do roku 2020 średnio co najmniej 15% dorosłych powinno uczestniczyć w procesie uczenia się przez całe życie” (Rada Unii Europejskiej, 2009, s. 7). W następnym roku Komisja Europejska przedstawiła dokument Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth) (Komisja Europejska, 2010), który obejmował inicjatywę mającą na celu integrację pracy i edukacji w ramach procesu uczenia się przez całe życie oraz apel o rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, tak by dzięki temu można było osiągnąć wzrost gospodarczy i zatrudnienie. W 2011 r. ogłoszono Rezolucję Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych (Rada Unii Europejskiej, 2011), a w 2012 r. przedstawiona została strategia Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, w której nastąpił wyraźny zwrot w kierunku wyników nauczania i lepszych umiejętności w zakresie przedsiębiorczości (Komisja Europejska, 2012). Podstawą europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 r. uczyniono uczenie się przez całe życie, które objęło uczenie się we wszystkich kontekstach – formalnym, pozaformalnym i nieformalnym – i na wszystkich poziomach: od edukacji elementarnej

przez naukę szkolną po szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe oraz uczenie się dorosłych. Państwa członkowskie, stwarzając szanse w zakresie kształcenia, szkolenia i badań, miały przyczynić się do uczynienia UE wiodącą gospodarką opartą na wiedzy. W następstwie powstało Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, w którym wskazano, że do 2018 r. państwa członkowskie powinny posiadać rozwiązania dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, umożliwiające: „osobom indywidualnym wykazanie czego nauczyły się poza systemem formalnego kształcenia i szkolenia, w tym podczas mobilności, oraz możliwość wykorzystania tego uczenia się na potrzeby kariery zawodowej i dalszego uczenia się” (Rada Unii Europejskiej, 2012).

W kolejnej perspektywie finansowej przedstawiono co najmniej trzy ważne dokumenty: Zalecenie Rady w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych, Zalecenie Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Celem pierwszego z dokumentów była pomoc dorosłym w nabyciu minimalnego poziomu umiejętności czytania i pisania, rozumowania matematycznego, umiejętności cyfrowych i/lub szerszego zestawu umiejętności poprzez przejście do kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia lub równoważnej. Państwa członkowskie miały zaoferować dostęp do ścieżki poprawy umiejętności składającej się z trzech kroków: diagnozy umiejętności, wsparcia edukacyjnego dopasowanego do indywidualnych potrzeb uczestników oraz walidacji efektów uczenia się (Rada Unii Europejskiej, 2016). W drugim dokumencie założono unowocześnienie systemów kształcenia i szkolenia oraz zwiększenie szans zatrudnienia, mobilności i integracji społecznej pracowników i osób uczących się. Ponadto zalecenie miało na celu lepsze powiązanie uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego oraz wspieranie walidacji efektów uczenia się uzyskanych na różne sposoby (Rada Unii Europejskiej, 2017). W trzecim z wymienionych dokumentów zdefiniowano kompetencje kluczowe, które rozwija się:

w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach. (Rada Unii Europejskiej, 2018, s. 7)

Zaliczono do nich kompetencje: (1) w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, (2) w zakresie wielojęzyczności, (3) matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, (4) cyfrowe, (5) osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, (6) obywatelskie, (7) w zakresie przedsiębiorczości, (8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Rada Unii Europejskiej, 2018). Dodatkowo, na Szczycie Społecznym na rzecz Sprawiedliwego Zatrudnienia i Wzrostu Gospodarczego, który odbył się w Göteborgu (2017), Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej i Komisja Europejska podpisały Europejski filar praw socjalnych. Filar to zbiór 20 podstawowych zasad i założeń, który miał przyczynić się do zbudowania silnej socjalnej Europy. W dokumencie podkreślono znaczenie prawa do edukacji dla każdego, w tym prawa osób dorosłych do otrzymania wsparcia m.in. w szkoleniu i zmianie kwalifikacji zawodowych (zasada 1):

Każda osoba ma prawo do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością, szkoleń i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy. (Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska, 2017).

Zostało to wzmocnione zasadą czwartą, czyli prawem do otrzymania wsparcia w poszukiwaniu pracy, szkoleniu się i zmianie kwalifikacji, a także przeniesienia uprawnień do ochrony socjalnej i do szkolenia w trakcie przekwalifikowania zawodowego (Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej i Komisja Europejska, 2017). Silną Europę socjalną uznano za fundament nie tylko dobrobytu i dobrostanu europejskich obywateli, lecz także konkurencyjnej gospodarki. Kluczem do tego uczyniono wykwalifikowaną, innowacyjną siłę roboczą, zdolną do kształtowania transformacji ekologicznej i cyfrowej oraz do dostosowywania się do niej.

W 2021 r. rozpoczęła się kolejna perspektywa finansowa, co wiąże się z nowymi założeniami, źródłami i strumieniami finansowania. Ton i kierunek dalszego rozwoju UE zostały jednak określone w dokumentach takich jak Wytyczne polityczne na następną kadencję KE Ursuli von der Leyen (2019–2024) czy Nowy program strategiczny na lata 2019–2024 Rady Europejskiej. Celem najnowszej perspektywy rozwojowej ma być zielona i cyfrowa transformacja. Przewodnicząca Komisji podkreśliła, że „umiejętności i kształcenie to siła napędowa europejskiej konkurencyjności i innowacji” (Komisja Europejska, 2019, s. 16). By móc je urzeczywistnić, należy zlikwidować trudności w uczeniu się, poprawić dostęp do wysokiej jakości edukacji, umożliwić osobom uczącym się łatwiejsze przemieszczanie się między systemami kształcenia w różnych krajach oraz zmienić kulturę edukacji w kierunku uczenia się przez całe życie. W Nowym programie strategicznym UE na lata 2019–2024 podkreślono konieczność zwiększenia inwestycji w umiejętności i edukację (Rada Europy, 2019).

Idea uczenia się przez całe życie przekształciła się z epizodycznego tematu w debacie edukacyjnej w centralny element polityki Unii Europejskiej. Edukację rozumianą w kategoriach lifelong learning uczyniono kluczem do rozwiązania różnych problemów UE takich jak bezrobocie, niska innowacyjności, brak przedsiębiorczości. Uczenie się przez całe życie uznano za kluczową zasadę współpracy w dziedzinie edukacji i zatrudnienia, narzędzie do zmodernizowania i zintegrowania systemów edukacji i szkoleń krajów członkowskich, jak również uczynienia z UE światowego lidera w zakresie gospodarki opartej na wiedzy. W ten sposób uczenie całościowe przestało być możliwością, a stało się koniecznością, sama zaś zdolność i gotowość do ciągłego uczenia pożądaną kompetencją. Pierwotnie filozoficzno-humanistyczna wizja edukacji została zamieniona w pragmatyczną strategię służącą podnoszeniu kompetencji istotnych z punktu widzenia rynku pracy (Worek, 2019) i jakości

kapitału ludzkiego, który w XXI wieku stał się kluczowym zasobem dla wzrostu gospodarczego. Jednocześnie przekształceniu ulegała narracja o edukacji, która w wymiarze językowym wyrażona została zastąpieniem terminu „edukacja przez całe życie” terminem „uczenie się przez całe życie”.

3. ANALIZA JAWNEJ ZAWARTOŚCI DOKUMENTÓW UE DOTYCZĄCYCH UCZENIA SIĘ OSÓB DOROSŁYCH – KLUCZOWA ROLA UMIEJĘTNOŚCI

Wprowadzenie do agendy idei lifelong learning spowodowało zwiększenie zainteresowania edukacją osób dorosłych. Zmiany w cyklu ludzkiego życia (np. jego wydłużenie, pojawienie się nowych faz) wymusiły odejście od tradycyjnego podziału na czas nauki przypadający na młodość i czas pracy przypadający na dorosłość. Drugim ważnym źródłem przekierowania uwagi na ten obszar była kwestia nieustającego rozwoju technologicznego, który ma ogromny wpływ na rynek pracy (np. w obszarze zapotrzebowania na zawody i umiejętności). W świecie permanentnej zmiany umiejętności nabyte w młodości, głównie w toku edukacji formalnej, nie wystarczają na cały okres aktywności zawodowej. Po trzecie nacisk na uczenie się w dorosłości jest wynikiem zmian demograficznych. W wyniku kurczenia się liczby dzieci i osób młodych (obecnie dzieci stanowią 15,1%, a młodzież 16,5% populacji UE) (Eurostat, 2020), które podlegają różnym obowiązkowym formom edukacji, pojawia się potrzeba uczenia się osób dorosłych, w tym również seniorów. Po czwarte odbudowa po pandemii COVID-19 oraz ekologiczna i cyfrowa transformacja przyspieszyły zmiany w sposobie życia, uczenia się i pracy. Zgodnie z obowiązującym paradygmatem nasze umiejętności dezaktualizują się szybciej niż kiedyś, wobec czego Europejczycy muszą uaktualniać swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje, aby wypełnić lukę między kształceniem i szkoleniem a wymogami zmieniającego się rynku pracy. Edukacja osób dorosłych polegająca na rozwoju umiejętności ma zwiększać spójność społeczną i wspierać aktywną postawę obywatelską, a także sprzyjać konkurencyjności przedsiębiorstw i gospodarek europejskich. Umiejętności są kluczowym czynnikiem do sukcesu zielonej i cyfrowej transformacji. W takim kontekście jednym z głównych celów UE jest podnoszenie i nieustająca aktualizacja umiejętności oraz wytworzenie zdolności do zmiany kwalifikacji na wszystkich etapach życia. To z kolei wymaga zwiększenia udziału osób dorosłych w szkoleniu i kształceniu¹. W UE prowadzi się znaczące działania na rzecz wzmacniania europejskiego zasobu umiejętności, co znalazło wyraz w wielu powstałych lub odnowionych dokumentach, takich jak²:

- Komunikat Komisji Europejski program na rzecz umiejętności, służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności (2020);
- Komunikat Komisji w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. (2020);
- Plan działania na rzecz Europejskiego filaru praw socjalnych (2021)
- Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030) (2021);
- Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030 (2021);
- Zalecenie Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych (2021);
- Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia (2021);
- Zalecenie Rady w sprawie uczenia się na rzecz zrównoważenia środowiskowego (2022).

Analiza zawartości wymienionych wyżej aktów wskazuje, że podejście do uczenia się dorosłych uległo zmianie. Zajmuje ono szczególne miejsce w kształceniu całościowym i ma być częścią tożsamości europejskiej oraz europejskiego stylu życia. Centralnym pojęciem są umiejętności, których rozwój stanowi odpowiedź na zasadnicze wyzwania. W nomenklaturze analizowanych dokumentów są one kluczowym czynnikiem decydującym o sukcesie jednostek oraz powodzeniu transformacji wspólnoty europejskiej. UE proponuje różne mechanizmy wsparcia zdobywania, uzupełniania, jak i aktualizacji umiejętności swoich obywateli. Dokumenty wskazują na potrzebę wytworzenia odpowiedniego środowiska dla uczenia się, na które ma składać się odpowiednia infrastruktura, wysokiej jakości oferta kształcenia i szkolenia, wykwalifikowana kadra, wsparcie finansowe oraz systemy motywacji i bodźcowania do podejmowania wysiłku edukacyjnego. Proponuje się indywidualizację

¹ Kształcenie dorosłych to szerokie pojęcie, obejmujące m.in. uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne, kształcenie i szkolenie zawodowe (VET), kształcenie i szkolenie zawodowe w miejscu pracy (CVET).

² Zestawienie zawiera tylko wybrane dokumenty, których wybór podyktowany był przedmiotem analizy. W ramach UE powstało znacznie więcej dokumentów, które częściowo dotyczą również uczenia się osób dorosłych. Są to np. dokumenty z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego (VET i CVET), dotyczące rozwoju umiejętności cyfrowych, kształcenia młodzieży rozumianej w UE jako osoby 18–30 lat. W dokumentach UE kształcenie dorosłych, kształcenie młodzieży i kształcenie zawodowe są obszarami zachodzącymi na siebie, trudnymi do operacyjnego rozdzielenia.

podejścia, uelastycznienie i odformalizowanie uczenia się w dorosłości, tak by coraz mniej przypominało ono proces formalnej nauki, czy szkolenia wyłącznie zawodowe. Ponadto w centrum uwagi umieszcza się obywateli, dla których tworzy się mechanizmy i narzędzia wspierające proces uczenia się, jednocześnie mające służyć jako rodzaj nagrody za podjęty trud. Poza określeniem priorytetów i działań, w dokumentach zdefiniowane są cele i wskaźniki wraz z poziomami odniesienia. Analizowane dokumenty stanowią wspólny obieg, uzupełniają się, powtarzają i wzmacniają pewne treści. We wszystkich podkreśla się konieczność usuwania barier w uczeniu się i poprawy dostępu do wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich. W większości przewijają się wątki konieczności zwielokrotnienia wysiłku na rzecz wzmocnienia edukacji cyfrowej i ekologicznej, poprzez poprawę umiejętności w obu zakresach. W poniższej tabeli przedstawiono cele dotyczące uczenia się dorosłych, które zostały uwzględnione w analizowanych źródłach.

Tabela 1 *Cele dotyczące uczenia się dorosłych w wybranych dokumentach UE*

Cele	Dokumenty źródłowe
Do 2025 r. w procesie uczenia się powinno co roku uczestniczyć w UE 120 milionów osób dorosłych. Odpowiada to 50% populacji osób dorosłych i przeprowadzeniu około 540 mln działań szkoleniowych dla tej grupy w okresie pięciu lat	Europejski Program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności
Do 2025 r. odsetek osób dorosłych w wieku 25–64 lata, które w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyły w uczeniu się, powinien wynosić co najmniej 47%	Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie; Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030
Do 2025 r. w procesie uczenia się powinno co roku uczestniczyć w UE 14 milionów nisko wykwalifikowanych osób dorosłych. Odpowiada to 30% populacji w tej grupie i przeprowadzeniu około 60 mln działań szkoleniowych dla tej grupy w okresie pięciu lat	Europejski Program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności
Do 2025 r. 2 miliony osób poszukujących pracy lub co piąta taka osoba powinny mieć niedawne doświadczenie związane z uczeniem się. Odpowiada to 20% populacji w tej grupie i przeprowadzeniu około 40 mln działań szkoleniowych dla tej grupy w okresie pięciu lat	Europejski Program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności
Do 2030 r. odsetek osób dorosłych w wieku 25–64 lat, które w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczyły w uczeniu się, powinien wynosić co najmniej 60%	Plan wdrażania europejskiego filaru praw socjalnych; Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030

Cele	Dokumenty źródłowe
Do 2025 r. 230 mln dorosłych (16–74 lat) powinno posiadać co najmniej podstawowe umiejętności cyfrowe, co obejmuje 70% osób dorosłych w UE	Europejski Program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności
Do 2030 r. co najmniej 80% osób w wieku 16–74 lat powinno mieć podstawowe umiejętności cyfrowe	Plan wdrażania Europejskiego filaru praw socjalnych; Europejski Program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności
Do 2025 r. odsetek osób w wieku 30–34 lata z wykształceniem wyższym powinien wynosić co najmniej 50%	Komunikat Komisji w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.
Do 2030 r. odsetek osób w wieku 25–34 lata z wykształceniem wyższym powinien wynosić co najmniej 45%	Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie

Źródło: opracowanie własne

Kształcenie dorosłych jest jednym z obszarów priorytetowych działań w zakresie krzewienia kultury uczenia się przez całe życie oraz gospodarczego i obywatelskiego rozwoju Unii Europejskiej. W Planie działania na rzecz Europejskiego filaru praw socjalnych podkreśla się, że zwiększenie udziału osób dorosłych w szkoleniach ma zasadnicze znaczenie dla poprawy zdolności do zatrudnienia, pobudzania innowacji, zapewnienia sprawiedliwości społecznej i zaradzenia brakowi umiejętności cyfrowych. Wobec tego postuluje się zintensyfikowanie starań w tym zakresie (Komisja Europejska, 2021). W Europejskim programie na rzecz umiejętności Komisja zawarła konieczność (1) współpracy w ramach „Paktu na rzecz umiejętności”, mającej połączyć różnych interesariuszy, którym przyświeca cel podnoszenia i zmiany kwalifikacji europejskiej siły roboczej; (2) zdobywania umiejętności związanych ze stanowiskiem pracy, w tym umiejętności na całe życie (umiejętność korzystania z mediów, kompetencje obywatelskie, wiedza finansowa, znajomość zagadnień środowiskowych, kompetencje zdrowotne); (3) opracowania narzędzi, które dadzą ludziom możliwość zdobywania umiejętności przez całe życie (indywidualne rachunki szkoleniowe, mikropoświadczenia, platforma Europass). W tym podejściu zakłada się, że to obywatele przejmują inicjatywę, otrzymują wsparcie i narzędzia, których potrzebują, aby regularnie uczestniczyć w procesie uczenia się (Komisja Europejska, 2020a). W Komunikacie w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. KE postuluje by strategie uczenia się przez całe życie umożliwiały osobom, które wcześniej skończyły naukę, ponowne jej podjęcie, a innym, w tym seniorom, nabywanie i aktualizowanie umiejętności, których wymagają zawody przyszłości (Komisja Europejska, 2020b). Ogólnym celem nowej Europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030 jest poszerzanie i doskonalenie oferty, promocji i wykorzystania dostępnych dla wszystkich możliwości uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Nacisk położony jest na wyeliminowanie barier w uczeniu się dorosłych takich jak brak czasu na naukę, niskie umiejętności podstawowe i zawodowe, niedostępność, niski poziom motywacji, obowiązki domowe i zawodowe oraz negatywne nastawienie do uczenia się. Podkreśla się konieczność zindywidualizowania, uelastycznienia i zróżnicowania oferty dla osób dorosłych, co ma służyć zwiększeniu ich uczestnictwa w edukacji, włączenia i motywacji do uczenia się (Rada Unii Europejskiej, 2021a). Rezolucja Rady w sprawie Strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030) przewiduje wśród pięciu priorytetów zwiększanie jakości, sprawiedliwości, włączenia i sukcesu dla wszystkich w kształceniu i szkoleniu oraz zapewnienie wszystkim rzeczywistych możliwości uczenia się przez całe życie i mobilności (Rada Unii Europejskiej, 2021b). Z kolei w Zaleceniu Rady w sprawie uczenia się na rzecz zrównoważenia środowiskowego zwraca się uwagę na rozwój wiedzy, umiejętności i postaw, by zmieniać wzorce konsumpcji i produkcji, prowadzić zdrowszy tryb życia, a tym samym przyczyniać się do transformacji europejskich społeczeństw. Powinno to odbywać się w uczeniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym od dzieciństwa po wiek senioralny (Rada Unii Europejskiej, 2022).

Rysunek 1 Obszary priorytetowe w dokumentach UE dotyczących uczenia się dorosłych

Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030)	• Jakość, sprawiedliwość, włączenie i sukces w kształceniu i szkoleniu • Uczenie się przez całe życie i mobilność • Nauczyciele i trenerzy • Szkolnictwo wyższe • Transformacja ekologiczna i transformacja cyfrowa
Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030	• Zarządzanie • Oferta w zakresie uczenia się przez całe życie i jej wykorzystanie • Dostępność i elastyczność • Jakość, sprawiedliwość, włączenie i sukces w uczeniu się dorosłych • Transformacja ekologiczna i transformacja cyfrowa
Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności	• Współpraca w ramach paktu na rzecz umiejętności • Zdobywanie umiejętności potrzebnych na danym stanowisku: uzyskanie rezultatów dzięki dostosowaniu polityki • Opracowywanie narzędzi, które dają ludziom możliwość zdobywania umiejętności przez całe życie
Europejski obszar edukacji do 2025 r.	• Jakość • Włączenie i równouprawnienie płci • Transformacja ekologiczna i cyfrowa • Nauczyciele i szkoleniowcy • Szkolnictwo wyższe • Wymiar geopolityczny

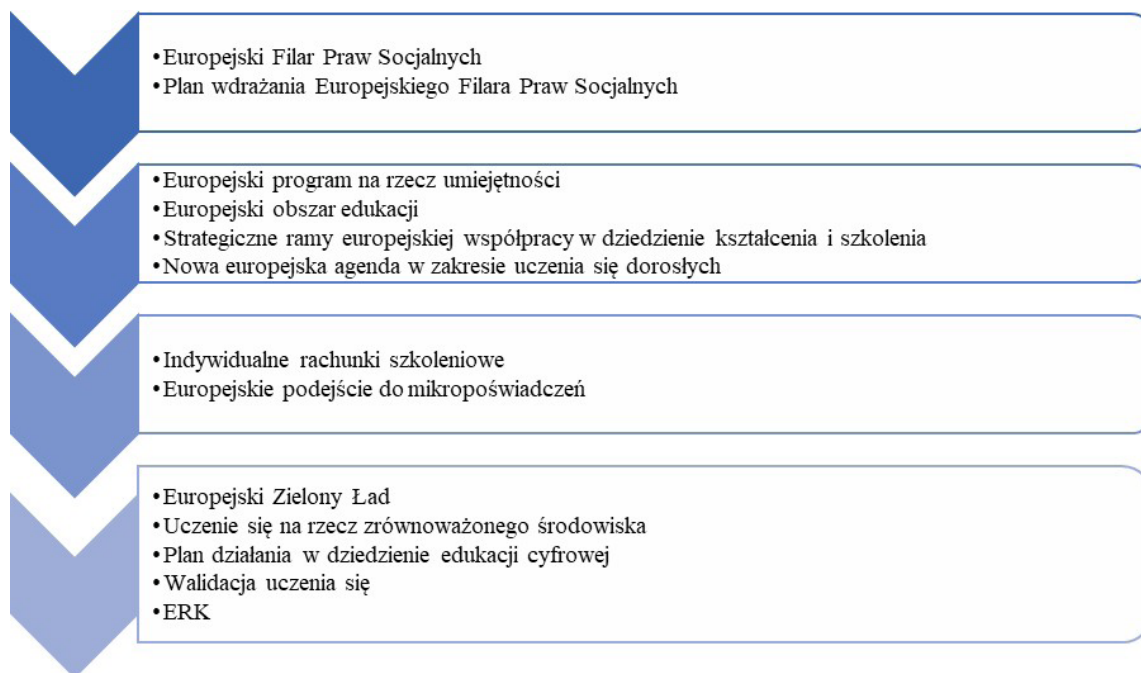
Źródło: opracowanie własne

Aby móc zrealizować powyższe założenia i cele, zaplanowano powstanie różnych narzędzi, które mają służyć ponownemu i stałemu włączeniu osób dorosłych o różnym statusie w proces uczenia. Kluczowe znaczenie po stronie popytowej przypisano indywidualnym rachunkom szkoleniowym oraz mikropoświadczeniom. Obie inicjatywy mają stanowić zachętę do korzystania ze szkoleń, dać dorosłym środki na ich realizację i zapewnić ich opłacalność. Celem Zalecenia Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych jest:

wspieranie wszystkich osób dorosłych w wieku produkcyjnym w dostępie do szkoleń, w tym w zakresie przekwalifikowania zawodowego, niezależnie od ich statusu na rynku pracy lub statusu zatrudnienia oraz zwiększenie motywacji osób do poszukiwania szkoleń oraz wspierających ich w tym zachęt (Rada Unii Europejskiej, 2021c, s. 5).

Uprawnienia do szkoleń zdeponowane na indywidualnych rachunkach szkoleniowych mają być bezpośrednim wsparciem finansowym, oddzielnym od ich pierwotnego sponsora, w pełni przynależąc do poszczególnych osób. Ma być to narzędzie wspierające podnoszenie i zmianę kwalifikacji osób dorosłych (Rada Unii Europejskiej, 2021c). Z kolei Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia ma być odpowiedzią na zapotrzebowanie na bardziej elastyczne, zorientowane na osobę uczącą się formy kształcenia i szkolenia, proponując narzędzie w postaci mikropoświadczeń. Mają one umożliwiać nabywanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji w krótszym czasie, uzupełniając tradycyjne kwalifikacje. Mogą być opracowywane i oferowane przez rozmaite podmioty w różnych formalnych, pozaformalnych i nieformalnych środowiskach uczenia się. Mikropoświadczenia są samodzielnym dokumentem lub elementem szerszej dokumentacji poświadczającym efekty uczenia się uzyskane w wyniku nauki w krótkim wymiarze. Należą do osoby uczącej się i mogą być udostępniane i przenoszone. Mają pomóc osobom korzystającym z indywidualnych rachunków szkoleniowych w zapewnieniu jakości szkolenia i późniejszego uznania ich starań, przez obecnych i przyszłych pracodawców, przyczynić się do uznawania dotychczasowych efektów uczenia się i nabytych umiejętności oraz walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (Rada Unii Europejskiej, 2021d).

Rysunek 2 Wzajemne powiązanie dokumentów UE tworzących ekosystem prawny uczenia się dorosłych



Źródło: opracowanie własne

Umiejętności są najważniejszym elementem europejskiego sposobu życia, w związku z czym Komisja Europejska mocno podkreśla potrzebę nieustającej ich aktualizacji oraz podniesienia poziomu umiejętności cyfrowych i ekologicznych. W szeregu dokumentów zaleca się wytworzenie i zaimplementowanie kultury uczenia się przez całe życie, stworzenie odpowiedniego ekosystemu dla uczenia się dorosłych oraz uzupełniania umiejętności i kwalifikacji osób w wieku produkcyjnym, zarówno pracujących, jak i pozostających poza rynkiem pracy. Tak skonstruowane środowisko uczenia się ma motywować osoby dorosłe do ciągłego kształcenia poprzez poszerzanie, doskonalenie i dostosowywanie oferty do indywidualnych potrzeb, promocję i dostępność uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego dla każdego, skuteczny system poradnictwa oraz zrównoważone finansowanie.

W analizowanych dokumentach nieformalne uczenie się (informal education) stanowi integralną całość systemu kształcenia osób dorosłych. Zostało ono zdefiniowane w 2012 r. jako:

uczenie się wynikające z codziennej aktywności w pracy, w rodzinie lub w czasie wolnym. Nie jest zorganizowane ani usystematyzowane pod względem celów, czasu ani pomocy w nauce. Uczenie się nieformalne może być niezamierzone ze strony osoby uczącej się³. (Rada Unii Europejskiej, 2012)

Eurostat z kolei definiuje je jako:

intencjonalne, lecz mające mniej zorganizowaną formę, mogące odbywać się w rodzinie, miejscu pracy i życiu codziennym, przybierając postać samokształcenia, przekazywania i zdobywania wśród członków rodziny lub społeczności. (Eurostat, 2016, s. 15)

Nie istnieją osobne dokumenty dotyczące wyłącznie tego formatu uczenia się, jednak podkreśla się, że dorośli uczą się, głównie korzystając z trybów pozaformalnego i nieformalnego. W ramach Strategii rozwoju umiejętności dorosłych UE wspiera ich nieformalne uczenie się poprzez jego popularyzowanie, podnoszenie jego jakości, uznawanie jego wyników i walidację. Zwraca się uwagę, że dorośli uczą się w różnych kontekstach, czerpiąc wiedzę i umiejętności przy różnych okazjach, które są bardziej dopasowane do ich zobowiązań rodzinno-zawodowych. W związku z tym kształcenie i szkolenie powinny być w większym stopniu zorientowane na osobę uczącą się oraz zapewniać krótkie okresy uczenia się pozwalające nabywać lub aktualizować docelowe kompetencje. Unia Europejska wspiera działania zapewniające widoczność i podkreślające wartość umiejętności

³ Przykładami efektów uczenia się nieformalnego są: umiejętności zdobyte w wyniku doświadczeń życiowych i zawodowych, umiejętności zarządzania projektami lub umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte w pracy, znajomość języków i umiejętności międzykulturowe uzyskane podczas pobytu w innym kraju, umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych zdobyte poza pracą zawodową, a także umiejętności zdobyte poprzez wolontariat, zajęcia kulturalne, sport, pracę z młodzieżą lub czynności wykonywane w domu (np. opieka nad dzieckiem).

nabytych poprzez uczenie się pozaformalne i nieformalne. W ramach UE dąży się do budowania i monitorowania wspólnych europejskich zasad identyfikacji oraz walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, a państwom członkowskim zaleca się, by umożliwiły realizację tych zasad, tak by uzyskane na tych drogach kompetencje można było uznawać na rynku pracy (m.in. poprzez rozwijanie i promocję systemów walidacji).

Zwiększone zainteresowanie nieformalnym uczeniem się, czyli uczeniem się przez doświadczenie, oraz nasilenie działań w tym zakresie, wynika z niepokojących wskaźników dotyczących tego obszaru. W 2019 r. średnia unijna osób dorosłych w wieku 25–64 lat, które w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie uczestniczyły w uczeniu się, wynosiła jedynie 10,8%, a w 2020 r. spadła do 9,2% (Komisja Europejska, 2020b; Eurostat, 2020). Natomiast w sprawozdaniu Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie. Ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji znaczący odsetek dorosłych w Europie ma niski poziom umiejętności rozumienia i tworzenia informacji, umiejętności rozumowania matematycznego i umiejętności cyfrowych (Komisja Europejska, EACEA i Eurydice, 2021). To sprawia, że uczenie się dorosłych zajmuje szczególne miejsce wśród priorytetów unijnych. Jak pokazują badania BKL w Polsce:

najszerzej wykorzystywanym sposobem uczenia się jest właśnie nieformalne uczenie się. W ten sposób swoje kompetencje rozwijało 71% dorosłych Polaków w wieku 25–64 lat. Jest to nieznacznie więcej niż w 2019 r. i 2017 r.⁴ (Górnjak i in., 2022)

4. JAKOŚCIOWA ANALIZA TREŚCI – PRZEZ UCZĄCEGO SIĘ OBYWATELA KU LEPSZEJ GOSPODARCE

Dokumenty zostały także poddane jakościowej analizie treści z zastosowaniem otwartego kodowania. Punktem wyjścia było uznanie „umiejętności” za kategorię kluczową z punktu widzenia polityki edukacyjnej UE. Pierwszy etap analizy materiału polegał na wygenerowaniu głównych tematów porządkujących teksty. W ten sposób udało się wyróżnić pięć wiodących tematów. Na następnym etapie analizy nastąpiło wyłonienie kodów. Na tej podstawie udało się pogrupować cytaty i przypisać je wyróżnionym kodom. Proces analizy w pierwszej fazie odbywał się w sposób indukcyjny, czyli od szczegółu do ogółu, a następnie odwrotnie. Całość można określić jako wielokrotnie powtarzaną „abdukcję” (por. Czyżewski, 1997, s. 84). Szczegółowy zestaw tematów i kodów (wątków kluczowych) przedstawia tabela 2 (w nagłówkach umieszczono tematy, a pod nimi przypisane im kody).

Tabela 2 *Drzewo kodowe polityki uczenia się dorosłych*

Przyczyny uruchomienia polityki na rzecz umiejętności – dlaczego należy podjąć działania?
Zmiany demograficzne Zmiana klimatu Zmiana technologiczna Skutki społeczno-ekonomiczne pandemii COVID-19 Niedopasowanie umiejętności Szybsza dezaktualizacja umiejętności Niedobór umiejętności cyfrowych Niedobór umiejętności ekologicznych Niski poziom kompetencji podstawowych Niski poziom uczestnictwa osób dorosłych w uczeniu się
Działania na rzecz umiejętności – jakie działania podjąć?
Skuteczna polityka w zakresie umiejętności Zmiana paradygmatu w zakresie umiejętności / niespotykana wcześniej przemiana zestawów umiejętności Inwestowanie w kształcenie i szkolenie, umiejętności i kompetencje Rozwój, poprawa i dostosowanie umiejętności wszystkich pokoleń, w tym ekologicznych i cyfrowych Identyfikacja i grupowanie zestawu umiejętności każdej osoby Wykorzystanie wszystkich talentów i całej różnorodności Udostępnienie uczenia się przez całe życie wszystkim zainteresowanym

⁴ W badaniu BKL w przypadku nieformalnego uczenia się respondenci są pytani jedynie o aktywność w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie, nie zadaje się pytania odnoszącego się do 4 ostatnich tygodni.

Zapewnienie możliwości w zakresie uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego
Dostęp do atrakcyjnych, innowacyjnych i włączających programów uczenia się
Zapewnienie ukierunkowanego szkolenia odpowiadającego konkretnym potrzebom w zakresie podnoszenia i zmiany kwalifikacji

Pozytywne rezultaty działań – do czego mają doprowadzić działania?

Udana i szybsza transformacja ekologiczna
Udana i szybsza transformacja cyfrowa
Pomyślna transformacja zawodowa
Zrównoważony wzrost
Osiągnięcie trwałego ożywienia gospodarczego
Produktywność, zrównoważenie i innowacyjność przedsiębiorstw różnej wielkości, w szczególności małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP)
Umożliwienie przedsiębiorstwom korzystania z zaawansowanych technologii
Wypełnienie luki między kształceniem i szkoleniem a wymogami szybko zmieniającego się rynku pracy
Stworzenie miejsc pracy o wysokiej jakości
Powstanie nowych możliwości zatrudnienia w srebrnej gospodarce i sektorze opieki
Wysoki poziom zatrudnienia
Mocne systemy ochrony socjalnej
Rozwój osobisty

Obraz obywatela – jacy mają być obywatele?

Wykwalifikowana, innowacyjna siła robocza, zdolna do kształtowania transformacji ekologicznej i cyfrowej oraz do dostosowywania się do niej
Chcą zapewnić sobie zdolność do zatrudnienia i rozwój kariery
Pragną mieć dostęp do dalszej nauki i móc uczyć się dla własnego rozwoju osobistego
Regularnie uczą się przez całe życie
Mają otwarte perspektywy
Mają solidny zestaw umiejętności
Mają odpowiednie umiejętności dopasowane do danego stanowiska pracy
Są dostosowani do zmieniającego się rynku pracy i funkcjonują na nim z sukcesem
Łatwiej utrzymują zatrudnienie i radzą sobie w przypadku zmiany pracy
Mają zwiększone szanse na zatrudnienie
Efektywnie pracują i korzystają z zaawansowanych technologii
Angażują się w aktywne i odpowiedzialne obywatelstwo
Prowadzą europejski styl życia
Są siłą napędową zmian
Są zabezpieczeni w niepewnych czasach

Obraz Unii Europejskiej – jaka ma być UE (gospodarka i społeczeństwo)?

Zasobooszczędna
Niskoemisyjna
Neutralna dla klimatu
Cyfrowa
O obiegu zamkniętym
Zrównoważona
Sprawiedliwa

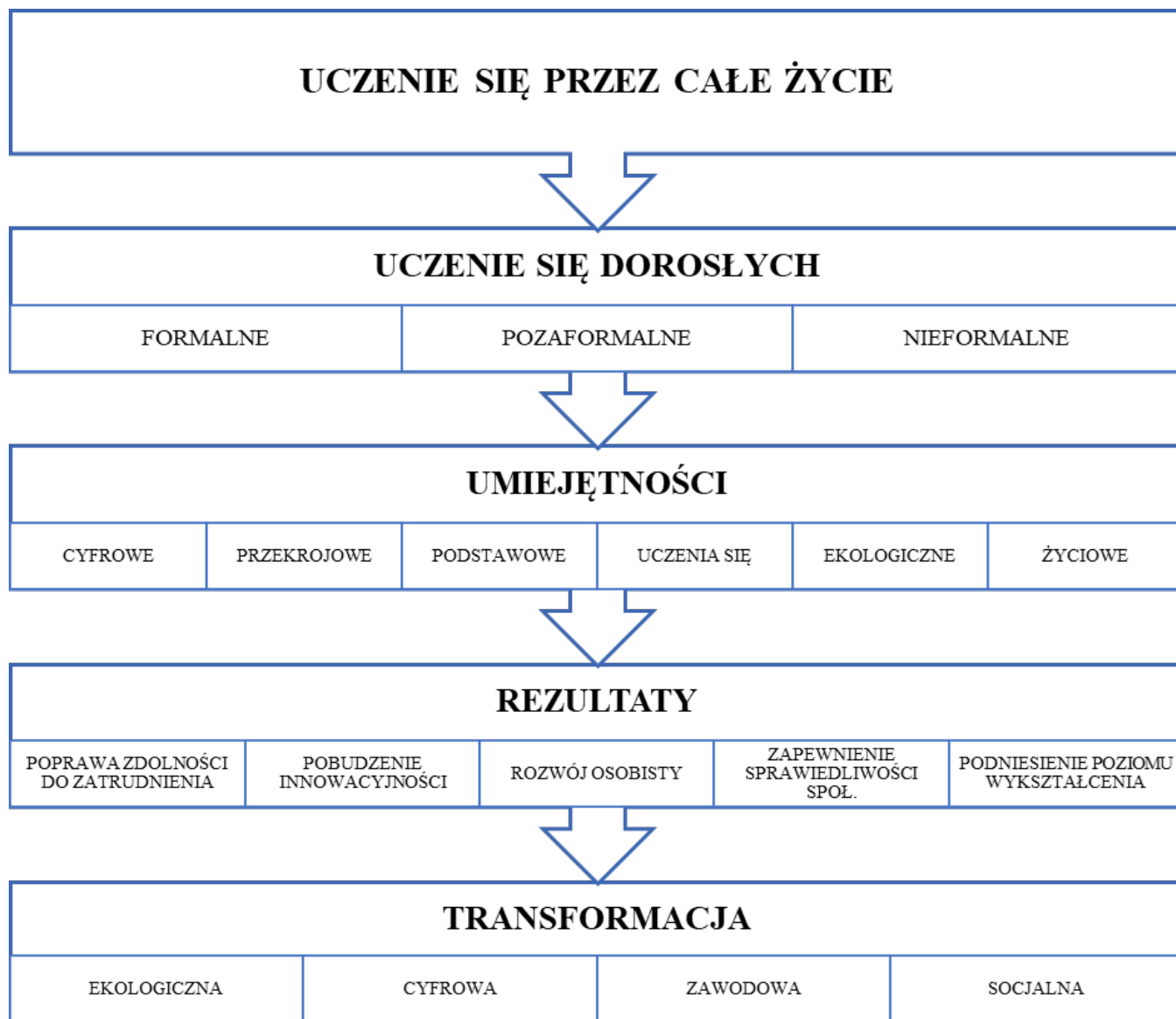
Odporna
Liderska, wiodąca
Silna
Konkurencyjna
Inkluzywna, włączająca
Spójna
Ekologiczna

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej drzewo kodowe ujawnia logikę polityki UE w zakresie uczenia się dorosłych, od przyświecających jej założeń, przez konieczne do podjęcia działania, po ostateczną pożądaną wizję Europy i jej obywateli. Diagnoza sytuacji jest klarowna. Żyjemy w świecie radykalnych i szybko następujących zmian, wychodzimy z kryzysu po pandemii, które odsłaniają niedobory i niedopasowanie umiejętności Europejczyków, co w kontekście oczekiwań pracodawców przekłada się na lukę kompetencyjną. Osoby dorosłe nie chcą podejmować dalszego kształcenia po zakończeniu etapu edukacji formalnej, szczególnie ci o niskich kwalifikacjach i niskim poziomie wykształcenia. W takim kontekście konieczne jest uruchomienie zestawu działań, które zachęcą osoby pracujące i bezrobotne do ponownego podjęcia aktywności edukacyjnej, rozumianej jako rozwój różnych umiejętności. Postuluje się radykalną zmianę paradygmatu i skonstruowanie skutecznej polityki publicznej opartej o szereg inwestycji w systemy kształcenia i szkolenia, tak by udostępnić możliwość uczenia się przez całe życie wszystkim zainteresowanym. Należy wspierać różne ścieżki uczenia się – formalne, pozaformalne i nieformalne oraz atrakcyjne programy. Powinny one umożliwiać weryfikację zdobytych w ten sposób efektów uczenia się i walidację kwalifikacji. Tak rozumiane uczenie się dorosłych ma doprowadzić do transformacji ekologicznej, cyfrowej i zawodowej UE. Analiza wyraźnie pokazuje, że wspieranie umiejętności jest bardzo mocno powiązane z zagadnieniami rozwoju ekonomicznego, rynku pracy i zatrudnienia. Inwestowanie w umiejętności obywateli ma przynieść skutek w postaci rozwoju osobistego, ale także sektora przedsiębiorstw i całej wspólnoty gospodarczej. Zdobywanie odpowiednich umiejętności ma przystosować obywateli do zmieniającego się rynku pracy, co docelowo ma zmniejszyć zagrożenie bezrobociem. To, innymi słowy, wysłanie do Europejczyków komunikatu, że raz zdobyte umiejętności nie są wystarczające, a ich aktualizacja i przekwalifikowanie będzie koniecznością. Obywatel jest postrzegany w kategorii pracownika, który dzięki zapewnieniu mu dostępu do elastycznych ścieżek uczenia się będzie miał zwiększone szanse na zatrudnienie, będzie lepiej dopasowany do miejsca pracy, łatwiej odnajdywał się wobec zmian, gotowy do uczenia się, ciągłego rozwoju, co ostatecznie uczyni go siłą napędową czekającej UE transformacji. Ta z kolei ma sprawić, że społeczeństwo i gospodarka europejska będą zrównoważone, neutralne dla klimatu, inkluzywne, cyfrowe i konkurencyjne.

Wydaje się, że pomimo zwrócenia się w stronę obywatela, któremu przypisano niezbywalne prawo do edukacji w każdym wieku, i mimo że podjęto działania na rzecz zindywidualizowania i dopasowania ścieżek poprawy umiejętności do stylu życia osób dorosłych, obywatel nadal funkcjonuje w kategoriach zasobu i kapitału ludzkiego. Wraz z zyskiwaniem możliwości obywatel ponosi coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój osobisty i zawodowy. Został również włączony w maszynę zmian, których powodzenie zależy od jego aktywności. W ramach UE szuka się zatem skutecznych sposobów, by jak najwięcej osób z tego prawa skorzystało, wprowadzając specjalne programy, narzędzia motywacji i środki finansowe. Innymi słowy, chce się sprawić, by Europejczycy bez względu na okoliczności mogli i chcieli się uczyć, czyniąc Europę odporną na nieprzewidziane zdarzenia.

Rysunek 3 Logika polityki uczenia się dorosłych



Źródło: opracowanie własne

5. WNIOSKI

Wszystkie podejmowane w analizowanych dokumentach prawa, postulaty, działania takie jak krzewienie kultury uczenia się przez całe życie, prawo do edukacji dla każdego, rozwój umiejętności, uznawanie różnych sposobów ich osiągania czy przybliżanie systemów kształcenia do ludzkich potrzeb, należy uznać za pozytywne i godne wsparcia. Trudno nie zgodzić się również, że współcześnie edukacja może być motorem postępu i potrzebnych zmian zmierzających w kierunku większej równości, sprawiedliwości, inkluzywności. Z zadowoleniem należy przyjąć także dążenie do transformacji ekologicznej i uczynienia z Unii Europejskiej gospodarki neutralnej klimatycznie. Warte odnotowania jest zwrócenie uwagi na konieczność wsparcia obywateli w problemach związanych z mobilnością, dostępnością, nierównościami czy potrzebę stałego i regularnego finansowania zamiast dotacji związanych z projektami lub programami. Podobnie warto odnotować opatrzenie kategorii „wzrostu” czy „gospodarki” takimi przymiotnikami jak sprawiedliwa, spójna, zrównoważona, włączająca. To wszystko pozwala na wysnucie przypuszczenia o zmiękczeniu narracji ekonomicznej, która dominowała w ostatnich dekadach. Być może jest to efekt pandemii, a być może braku oczekiwanej skuteczności wcześniejszego języka. Mimo to wydaje się, że nie ma szans na deinstrumentalizację uczenia się. Potencjał edukacyjny wszystkich obywateli, w tym dorosłych, pozostaje zasobem do zmobilizowania. Zwiększenie uczestnictwa w uczeniu się pozostaje środkiem do celów pośrednich (rozwój przedsiębiorstw) i finalnych (dwójaka transformacja). By osiągnąć te cele, próbuje się zarówno aktualizować, jak i podkreślać znaczenie wcześniej zdobytej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Postuluje się uczenie międzygeneracyjne oraz w różnych wspólnotach. Kraje członkowskie zachęca się do rozwoju

poradnictwa i wsparcia w rozwijaniu karier obywateli. Możliwość uczenia się ma być wszechobecna i przenikać każdą naszą aktywność, czego wyrazem jest podkreślanie znaczenia edukacji nieformalnej, poprzez promowanie, cenie i pełne uznawanie zdobytych tą drogą umiejętności i kompetencji. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy ten rodzaj polityki należy odczytywać jako formę wsparcia, czy rodzaj dyscyplinowania?

BIBLIOGRAFIA

- Baily, S. (2011). *Speaking up: Contextualizing women's voices and gatekeepers' reactions in promoting women's empowerment in rural India*. *Research in Comparative and International Education*, 6(1), 107-118. Commission of the European Communities. (2000). Memorandum on lifelong learning. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- CEC: Commission of the European Communities. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (COM(2001) 678 final). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- CEC: Commission of the European Communities. (2006a). *Recommendation on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- CEC: Commission of the European Communities. (2006b). *Communication on adult learning: It is never too late to learn*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>
- CEC: Commission of the European Communities. (2007). *Action plan on adult learning: It is always a good time to learn*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>
- Council of the European Union. (1996). *Council Conclusions on a strategy for lifelong learning* (97/C 7/02). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbe5b068-0047-4920-9fd0-15b852df1c1f/language-en>
- Czyżewski, M. (1997). *W stronę teorii dyskursu publicznego*. W: M. Czyżewski, S. Kowalski i A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Wyd. Aureus.
- Delors, J. (1993). *Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. *Bulleting of the European Communities*, Special Supplement 6/93.
- Eurostat. (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual. Edition 2016*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2020). *Being young in Europe today – demographic trends*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_demographic_trends
- Fleming, T. (2016). *Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition*. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13-24.
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2014). *Critical theory and non-traditional students in Irish higher education*. W: F. Finnegan, B. Merrill i C. Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education* (s. 51-62). Routledge.
- Górniak, J., Kubica, W., Worek, B. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy*. PARP.
- Holford, J., Boyadjieva, P., Clancy, S., Hefler, G., Studená, I. (ed.). (2023). *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Komisja Europejska. (2010). *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (KOM(2010) 2020). https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Komisja Europejska. (2012). *Nowe podejście do edukacji. Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych* (COM(2012) 669 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>

Komisja Europejska. (2019). *Wytyczne polityczne na następną kadencję KE Ursuli von der Leyen (2019–2014)*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/political-guidelines-next-commission_pl.pdf

Komisja Europejska. (2020b). *Monitor Kształcenia*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/pl>

Komisja Europejska. (2020a). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów – Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=PL>

Komisja Europejska. (2020b). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. (COM(2020) 625 final)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=PL>

Komisja Europejska. (2021). *Plan działania na rzecz realizacji europejskiego filaru praw socjalnych*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0102&from=PL>

Komisja Europejska, EACEA, Eurydice. (2021). *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie. Ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji. Raport Eurydice*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadoroslychpl.pdf

Lawn, M. (2011). *Standardizing the European education policy space*. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259–272.

Lawn, M., Grek, S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Symposium Books. <https://doi.org/10.15730/books.78>

Lisowska-Magdziarz, M. (2004). *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Uniwersytet Jagielloński.

Michalczyk, S. (2009). *Uwagi o analizie zawartości mediów*. *Rocznik Prasoznawczy*, 3, 9–109.

Nasalska, E. (1982). *Kierunki rozwoju analizy treści*. *Studia Socjologiczne*, 3–4(17), 51–67.

Official Journal of the European Communities. (1992). *Treaty on European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Palska, H. (1999). *Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teorii literatury*. W: H. Domański, K. Lutyńska, W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*. Wydawnictwo IFiS PAN.

Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej. (2008). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=PL)

Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska. (2017). *Europejski filar praw socjalnych*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_pl.pdf

Parry, G., Osborne, M., Scott, P. (2023). *Access, lifelong learning and education for all*. Palgrave Macmillan Cham.

Rada Europy. (2019). *Nowy program strategiczny na lata 2019–2024*. <https://www.consilium.europa.eu/media/39919/a-new-strategic-agenda-2019-2024-pl.pdf>

Rada Unii Europejskiej. (2009). *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C 119/02)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL)

- Rada Unii Europejskiej. (2011). *Rezolucja Rady w sprawie odnowionej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)
- Rada Unii Europejskiej. (2012). *Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01))
- Rada Unii Europejskiej. (2012). *Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01))
- Rada Unii Europejskiej. (2016). *Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=IT)
- Rada Unii Europejskiej. (2017). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03)*. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-PL.pdf>
- Rada Unii Europejskiej. (2018). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Rada Unii Europejskiej. (2021a). *Rezolucja Rady w sprawie nowej europejskiej agendy w zakresie uczenia się dorosłych na lata 2021–2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=PL)
- Rada Unii Europejskiej. (2021b). *Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030) (2021/C 66/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=PL)
- Rada Unii Europejskiej. (2021c). *Zalecenie Rady w sprawie indywidualnych rachunków szkoleniowych*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(03\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(03)&from=PL)
- Rada Unii Europejskiej. (2021d). *Wniosek Zalecenie Rady w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zdolności do zatrudnienia*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9fb5131e-30e9-11ec-bd8e-01aa75ed71a1.0016.02/DOC_2&format=PDF
- Rada Unii Europejskiej. (2022). *Wniosek Zalecenie Rady w sprawie uczenia się na rzecz zrównoważenia środowiskowego*. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/zalecenie-rady-z-dnia-16-czerwca-2022-r-w-sprawie-uczenia-sie-na-rzecz-69584603>
- Rizzo, S. (2017). *The politics of knowledge that govern the European Union lifelong learning policy space – A Foucauldian reading*. Doctoral School in Educational Sciences at the Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education at the Université du Luxembourg.
- Szczepaniak, K. (2012). *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*. Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica, nr 42, 83–112.
- Tett, L. (2018). *Participation in adult literacy programmes and social injustices*. W: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (eds.), *Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 359–374). Palgrave Macmillan.
- Volles, N. (2014). *Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors, and policies*. Studies in Higher Education, 1–21. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2511176>
- Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>

Od zaangażowania do wiedzy i umiejętności. Nieformalne uczenie się dorosłych w projektach nauki obywatelskiej

Iwona Sobieraj / Uniwersytet Opolski

e-mail: isobieraj@uni.opole.pl

ORCID: 0000-0001-8025-979X

Streszczenie

Celem artykułu jest identyfikacja potencjału oraz wyzwań, przed jakimi stoi nauka obywatelska w kontekście nieformalnego uczenia się dorosłych. Rozwój projektów nauki obywatelskiej dzięki wykorzystaniu platform internetowych obejmuje coraz liczniejsze zbiorowości skupione wokół wspólnych zainteresowań i działające na rzecz gromadzenia danych i tworzenia wiedzy z różnorodnych dziedzin nauki. Na podstawie przeglądu literatury oraz danych zastanych przeanalizowano uwarunkowania, zakresy i formy uczenia się wolontariuszy w projektach nauki obywatelskiej. Obejmują one m.in. samokształcenie, zbieranie danych, analizę, naukę poprzez doświadczenie, gry, obserwację, rozwiązywanie problemów, dialog społeczny. Zaangażowanie wolontariuszy w projektach nauki obywatelskiej wynika z motywacji wewnętrznej i zwykle jest procesem długotrwałym, co pozytywnie warunkuje efekty uczenia się. Badania pokazują, że dla wzmocnienia tego procesu istotne jest zapewnienie ze strony organizatorów profesjonalnego wsparcia i regularnej informacji zwrotnej na temat jakości zbieranych danych, metod analizy i zrozumienia znaczenia wyników. Do najważniejszych wyzwań związanych z zaangażowaniem społeczeństwa w projekty nauki obywatelskiej można zaliczyć ograniczone zasoby finansowe, czasochłonność udziału oraz kwestie etyczne dotyczące własności danych i poufności informacji, a także możliwości praktycznego wdrożenia pozyskanej wiedzy.

Słowa kluczowe: Nauka obywatelska, nieformalne uczenie się dorosłych, partycypacja społeczna, demokratyzacja wiedzy, społeczne uczenie się.

From engagement to knowledge and skills. Informal adult learning in citizen science projects

Abstract

The purpose of this article is to identify the potential and challenges facing citizen science in the context of informal adult learning. The development of citizen science projects through the use of online platforms involves an increasing number of people gathered around common interests and working to collect data and create knowledge in a variety of scientific fields. On the basis of a literature review and foundational data, the determinants, scopes and forms of volunteer learning in citizen science projects were analyzed. These include self-learning, data collection, analysis, experience learning, games, observation, problem solving, community dialogue, among others. Volunteer involvement in citizen science projects stems from intrinsic motivation and is usually a long-term process, which positively determines learning outcomes. Research shows that

to strengthen this process, it is important to provide professional support and regular feedback from organizers on the quality of the data collected, methods of analysis and understanding of the meaning of the results. Key challenges to implementing and engaging the public in citizen science projects include limited financial resources, time-consuming participation, and ethical issues regarding data ownership and information confidentiality.

Keywords: **Aviation, Second Polish Republic, amateurs, flight, self-education.**

1. WPROWADZENIE

Jednym z celów nauki obywatelskiej (ang. citizen science) jest promowanie uczenia się przez całe życie. Nie chodzi jednak o tradycyjne formy edukacji, ale o udział w szerokim nurcie demokratyzacji wiedzy oraz budowania otwartej nauki poprzez szereg działań niwelujących bariery pomiędzy społeczeństwem a zinstytucjonalizowaną edukacją i nauką. Stworzenie możliwości do uprawiania i upowszechniania nauki przez wszystkich członków społeczeństwa, a nie jedynie przez profesjonalnych badaczy, z jednej strony rodzi ogromne szanse jej rozwoju, a także powszechniejszego wykorzystania, ale z drugiej budzi również niepokój części uczonych i opinii publicznej. Dzięki tworzeniu się licznych i zróżnicowanych społeczności wolontariuszy w projektach nauki obywatelskiej możliwe jest zbieranie i analiza dużo większych ilości danych niż w przypadku badań realizowanych tylko przez profesjonalnych naukowców. Daje to możliwość rozwoju nauki, jak też poszerzania procesu uczenia się na członków społeczeństwa, którzy nie biorą już udziału w edukacji formalnej i pozaformalnej. Z drugiej strony nie brakuje głosów krytyki, w których podnosi się problem wiarygodności i jakości danych gromadzonych przez wolontariuszy, a także etyczne problemy związane z własnością i dostępnością danych oraz prawami autorskimi w tego typu projektach. W artykule kwestie te zostały przedstawione w aspekcie nieformalnego uczenia się dorosłych w oparciu o przegląd literatury (dokumentów, artykułów naukowych i raportów badawczych), a także analizę danych zastanych w ramach platform internetowych stworzonych do gromadzenia danych i zarządzania projektami nauki obywatelskiej. Przegląd literatury obejmował publikacje w języku polskim poświęcone tematyce nauki obywatelskiej w Polsce w ostatnich 20 latach. Przeanalizowano także wybrane przekrojowe publikacje w języku angielskim, które pozwoliły przedstawić etapy rozwoju nauki obywatelskiej od momentu jej powstania, a także prezentujące wyniki badań na temat efektów realizacji projektów nauki obywatelskiej. Celem artykułu jest przedstawienie nauki obywatelskiej jako ważnego elementu edukacji pozaformalnej i nieformalnej, który może być udziałem dorosłych. Teza, którą chcę postawić i uzasadnić, dotyczy związku między rozwojem projektów nauki obywatelskiej a wzrostem internalizacji, legalizacji i demokratyzacji wiedzy oraz poziomu motywacji i zaangażowania uczestników w dwukierunkowy proces uczenia się.

2. POWSTANIE I ROZWÓJ NAUKI OBYWATELSKIEJ – CELE, ZASADY, RODZAJE PROJEKTÓW

Nauka obywatelska jest uznawana za część ruchu otwartej nauki, w którym wolontariusze niebędący naukowcami zaangażowani są w proces realizacji badań naukowych. Termin citizen science został wprowadzony do Wikipedii w 2007 roku, a w 2012 roku pojawił się w niej w języku polskim jako nauka obywatelska. Obecnie hasło to jest dostępne w 39 językach (Citizen science, 2023). W 2014 roku definicja nauki obywatelskiej została włączona do Oxford English Dictionary jako „praca naukowa podejmowana przez członków społeczeństwa, często we współpracy lub pod kierunkiem profesjonalnych naukowców i instytucji naukowych” (Oxford English Dictionary, 2014, za: Haklay, 2015). Historia rozwoju nauki obywatelskiej wywodzi się XIX wieku, kiedy w badaniach przyrodniczych sięgano do pomocy wolontariuszy, którzy zbierali obserwacje lokalne. Pierwsze projekty opierały się na działalności towarzystw naukowych i prowadzone były na ograniczoną skalę, dopiero w XX wieku dzięki rozwojowi technologii komunikacyjnych udało się powiększyć skalę badań. Przełom nastąpił na początku XXI wieku, wraz z masowym dostępem do internetu i technologii cyfrowych, które zrewolucjonizowały naukę obywatelską i pozwoliły na masowe uczestnictwo w projektach z dowolnego miejsca na świecie. Upowszechnienie spowodowało też ewolucję podejścia z bardziej technicznego do partycypacyjnego i uznającego podmiotowość i partnerskie traktowanie uczestników – wolontariuszy.

Wśród celów włączenia społeczeństwa w działania nauki obywatelskiej wymienia się m.in.:

- zwiększenie zakresu podejmowanych badań i generowanie nowej wiedzy (tworzenie i poszerzanie baz danych),
- stawianie nowych pytań badawczych i przyczynianie się do podejmowania kwestii ważnych dla społeczeństwa,
- rozpowszechnienie interdyscyplinarnego podejścia w badaniach,
- przekształcanie jednokierunkowej komunikacji naukowej w dialog z członkami społeczeństwa,
- promowanie wiedzy naukowej w społeczeństwie, wzrost rozumienia i zaufania społeczeństwa do nauki,
- większe wykorzystanie rozwiązań naukowych w codziennym życiu przez jednostki oraz instytucje publiczne i organizacje rynkowe.

Nauka obywatelska rozwija idee otwartej nauki (głównie w postaci wolnego dostępu do zasobów wiedzy, danych oraz narzędzi analizy), ale także idzie dalej, wskazując na aktywną rolę społeczeństwa w rozwoju i upowszechnianiu nauki. W początkowym okresie jej rozwoju była traktowana przede wszystkim jako narzędzie pozyskania i przetwarzania dużej ilości danych, głównie w obszarze nauk przyrodniczych. Obecnie jest realizowana w projektach z różnorodnych dziedzin nauki, począwszy od identyfikowania gatunków roślin i zwierząt, poprzez obserwacje astronomiczne online, rejestrowanie parametrów zdrowia ludzi, po monitorowanie form aktywności obywatelskiej i odczytywanie manuskryptów (Haklay, 2015). Niedostateczna reprezentacja nauk humanistycznych i społecznych w projektach nauki obywatelskiej jest związana z historią jej rozwoju i oparciem się początkowo głównie na „technicznej” pomocy wolontariuszy w badaniach zjawisk fizycznych i przyrodniczych. Dodatkowym powodem jest technokratyczne podejście do nauki i neoliberalne traktowanie uniwersytetów jak przedsiębiorstw biznesowo-menedżerskich, gdzie dyskurs humanistyczny i społeczny jest marginalizowany (Tauginienė i in., 2020). W ostatnich dwudziestu latach wzrasta jednak rola nurtu partycypacyjnego, demokratyzującego udział wolontariuszy w tworzeniu, wyborze celów i formułowaniu wniosków w nauce obywatelskiej.

Dynamiczny rozwój projektów nauki obywatelskiej można śledzić m.in. na powiązanych z nimi platformami internetowymi. Pozwalają one ich inicjatorom na rekrutowanie wolontariuszy i kontakt z nimi, organizację badań online, a także udostępnianie baz danych, wyników badań oraz opublikowanych na ich podstawie prac naukowych i opracowań popularyzatorskich. Do najbardziej znanych platform należą:

- Zooniverse (<https://www.zooniverse.org>) – skupiająca obecnie ponad 2 501 000 wolontariuszy oraz 93 aktywne, 252 wstrzymane i 122 zakończone projekty z 11 dziedzin nauki, na podstawie których powstało ponad 250 publikacji naukowych;
- Scistarter (<https://scistarter.org>) – skupiająca 100 000 aktywnych wolontariuszy oraz ponad 3000 projektów (w tym 1393 aktywne);
- ECSA – European Citizen Science Association (<https://eu-citizen.science>) – skupiająca 272 aktywne i 36 zakończonych projektów z 34 krajów. W swoich zasobach udostępnia niemal 190 publikacji naukowych;
- RRI Tools (<https://rri-tools.eu>) – skupiająca ponad 1640 projektów i 2400 wolontariuszy, działających w ponad 30 krajach;
- Citizenlab (<https://www.citizenlab.co>) – skupiająca 2500 projektów, ponad 75 000 wolontariuszy.

Pierwotnie funkcje nauki obywatelskiej odnosiły się przede wszystkim do pomocy świadczonej przez wolontariuszy (nienaukowców) w gromadzeniu danych. Najwcześniejsze projekty mieściły się głównie w obszarze nauk przyrodniczych (obserwacje obecności określonych gatunków zwierząt i roślin, badania jakości wody itp.) oraz astronomii (obserwacje nieba). Jednak z czasem dostrzeżono szersze możliwości włączenia społeczeństwa w tworzenie nauki (Sobieraj, 2022b).

Wraz ze wzrostem liczby projektów, zaczęły się one także różnicować ze względu na ich zakres terytorialny, podejmowany obszar tematyczny oraz poziom zaangażowania i samodzielności wolontariuszy w działaniach badawczych. Biorąc pod uwagę te czynniki, w literaturze pojawiają się typologie projektów nauki obywatelskiej uwzględniające te kryteria. W pierwszym kryterium wyróżniane są projekty lokalne i miejskie, angażujące głównie mieszkańców tych społeczności, projekty i działania regionalne, wymagające koordynacji i współpracy różnych grup społecznych, aż po projekty krajowe i ponadnarodowe, wymagające wysokiego stopnia formalizacji i możliwe dzięki wykorzystaniu technologii komunikacyjnych. W drugim kryterium stosuje się podział projektów na dziedziny naukowe z uwzględnieniem zakresu podejmowanych w nich obszarów tematycznych. Można wśród nich znaleźć najwięcej projektów z zakresu nauk przyrodniczych (najczęściej z astronomii, biologii, ekologii), ale także z dziedziny nauk medycznych i o zdrowiu (monitorowanie zdrowia i zachowań zdrowotnych), z dziedziny nauk inżynierijno-technicznych (urbanistyka i inteligentne miasta), a także z zakresu nauk społecznych (partycypacja obywatelska, edukacja i kultura) oraz z obszaru nauk humanistycznych i sztuki, w których projekty te są jeszcze zdecydowanie mniej obecne. W odniesieniu do trzeciego kryterium, zaangażowania wolontariuszy, projekty nauki obywatelskiej mogą oscylować od stopnia, w którym uczestnicy przekazują wolną moc obliczeniową swoich komputerów na rzecz badań naukowych, poprzez wykorzystanie czujników i urządzeń do rejestrowania danych w środowisku, do udziału w obserwacjach i innych metodach badawczych, aktywnego zaangażowania w analizy, a także tworzenie narzędzi i projektowanie badań (Haklay, 2015).

Poziomy zaangażowania wolontariuszy w nauce obywatelskiej scharakteryzował Muki Haklay (2013), odnosząc się do zaproponowanej przez Sherry Arnstein drabiny partycypacji społecznej (1969), jako:

- poziom 1** – crowdsourcing – wolontariusze są włączeni w pozyskiwanie wskaźników, odczyty prostych danych;
- poziom 2** – rozproszona inteligencja – do wolontariuszy należy zbieranie danych i tworzenie ich bazy, czasem także interpretacja wyników. W ramach projektów dla uczestników prowadzone są szkolenia i przygotowywane materiały pomocne w realizacji badań;
- poziom 3** – uczestnicząca nauka obywatelska – na tym poziomie wolontariusze są włączani w definiowanie problemów badawczych, określanie procesu badawczego oraz zbieranie i analizę danych;
- poziom 4** – radykalna nauka obywatelska – tworzenie nauki w partnerskiej współpracy naukowców i wolontariuszy w zakresie: definiowania problemu, określenia metodologii, zbierania danych oraz ich analizy. Współodpowiedzialność

za realizowane badania, ich wyniki oraz wdrożenie. Powstają także niezależne projekty naukowe realizowane samodzielnie przez wolontariuszy (Haklay, 2013).

Każdy kolejny poziom zakłada wyższy i bardziej partnerski udział wolontariuszy w projekcie naukowym oraz ich większy wkład w uzyskane wyniki. Przyjmuje także gotowość uczestników do uczenia się i dzielenia wiedzą poprzez szkolenia, samokształcenie, doświadczanie, rozwiązywanie problemów, dialog oraz wymianę informacji w zespole.

3. PROJEKTY NAUKI OBYWATELSKIEJ JAKO WSPÓLNOTY WIEDZY I SIECI DZIAŁANIA

Edukacja ustawiczna odnosi się do wartości uczenia się przez całe życie w różnych środowiskach, zarówno kontekście formalnym, jak też pozaformalnym i nieformalnym. W centrum tej koncepcji stawia się humanistyczne wezwanie do rozwoju społeczeństwa uczącego się, w którym partycypacja wszystkich obywateli w edukacji na różnych szczeblach i w różnych formach umożliwia postęp społeczny. Nauka obywatelska obejmuje zaangażowanie i wkład całego społeczeństwa nie tylko w proces uczenia się, ale też wytwarzania wiedzy. Dzięki temu może być ona bardziej dostosowana do potrzeb zróżnicowanych grup społecznych, ale też transparentna, otwarta i dostępna już od momentu powstania. W ostatnich latach narasta obawa, że edukacja formalna zostaje wykorzystana do wspierania argumentów przemawiających głównie na rzecz instrumentalnego uczenia się utylitarnego dla zapewnienia wzrostu gospodarczego i konkurencyjności ekonomicznej społeczeństw (Hunt i in., 2015). Nauka obywatelska, promująca udział społeczeństwa w tworzeniu wiedzy i uczenie się przez całe życie, może być sposobem na reformowanie i przekształcanie systemów i struktur edukacyjnych, tak aby odpowiadały wartościom różnorodnych społeczności. Jej upowszechnianie, dzięki udziałowi milionów osób w projektach naukowych, może wpływać na dowartościowanie procesu uczenia się przez całe życie, także poza edukacją formalną.

Dorosłe osoby zdobywają nowe umiejętności i wiedzę poprzez codzienne czynności, co stanowi istotny obszar uczenia się nieformalnego, przejawiającego się w ciągłych i spontanicznych działaniach. Kluczowym czynnikiem sprzyjającym skutecznemu i trwałemu przyswajaniu wiedzy jest wewnętrzna motywacja (Brzezińska-Hubert i Gmitrowicz, 2012). W badaniu obejmującym 174 liderów projektów obywatelskich z 24 krajów europejskich liczba obywateli zaangażowanych łącznie jako wolontariusze została oszacowana przez badaczy na 1,3 miliona. Przeciętna liczba stałych uczestników jednego projektu wynosiła około 1800 osób, a zaangażowanych okresowo sięgała 7900 wolontariuszy. Motywacja i zaangażowanie wolontariuszy w badanych projektach nauki obywatelskiej było określone gradacyjnie: największa część uczestników (ponad 50%) angażowała się, wnosząc wkład poprzez zbieranie danych (contributory) lub biorąc udział projektowaniu badań i w ich analizie (collaborative) (27%). Największa część badanych (41%) deklarowała także ciągłe zaangażowanie w czasie trwania projektu, które mogło trwać od kilku miesięcy nawet do kilku lat. Około 22,5% wolontariuszy angażowało się kilka dni, a 26% od kilku tygodni do kilku miesięcy. (Hecker, Garbe, i Bonn, 2021)

Ruch nauki obywatelskiej jest bliski wartościom głoszonym w ramach nurtu radykalnego wśród współczesnych ideologii edukacyjnych (Szymański, 2015). Ważnym elementem nauki obywatelskiej jest demokratyzacja tworzonej wiedzy, która przejawia się poprzez wpływ wolontariuszy na wybór tematów badania, sposobów badania, określenie możliwości ich wdrożenia w różnych sferach życia, dialog z obywatelami, wykorzystanie doświadczenia praktycznego, uczestnictwo w decyzjach i polityce opartej na wiedzy, zwiększenie trafności i użyteczności rozwiązań naukowych, lepszej komunikacji o nauce. Włączenie zainteresowanych wolontariuszy może też skutkować wzrostem zaufania społecznego do wyników procesu badawczego. Potwierdziło to np. badanie obszaru funkcjonalnego miasta Łodzi przeprowadzone dwoma metodami, przy zastosowaniu metody ekonometrycznej oraz w oparciu o deklaracje i dyskusje zaangażowanej grupy mieszkańców. W ankiecie respondenci obdarzyli większym zaufaniem wyniki, które były współtworzone z udziałem mieszkańców, niż te wykonane tylko przez profesjonalistów. Ponadto akademicy zwrócili także uwagę na to, że włączenie obywateli do procesu badawczego pozwoliło na wypracowanie kryteriów lepiej oddających złożoność perspektyw w analizie oraz dało wyższą jakość proponowanych rozwiązań. Jak twierdzą autorzy tego badania, nauka obywatelska uwzględniona w modelach zarządzania miastem zwiększa szanse na kompromis, pomaga „cywilizować” lokalne konflikty i przyczynia się do utrwalenia ciągłości i niezawodności mechanizmów podejmowania decyzji w oparciu o wiedzę i z uwzględnieniem partycypacji społecznej (Gawrońska-Nowak, Gubański i Kaleyeva, 2021).

Podejmowanie w projektach nauki obywatelskiej tematów ważnych dla społeczeństwa, określonych grup społecznych czy też społeczności powoduje, że proces uczenia się jest osadzony w określonej sytuacji, w zainteresowaniach i pasjach lub środowisku społecznym wolontariuszy (Kloetzer i in., 2021). Nawiązuje do tego koncepcja uczenia się sytuacyjnego oraz uczenie się przez zaangażowanie w ramach działań service learning. Jest to rodzaj uczenia się, który bazuje na doświadczeniu i z jednej strony odnosi się bezpośrednio do środowiska jednostki, z drugiej natomiast osadzony jest w dyskursie naukowym. Uczenie się w ramach programów service learning przyczynia się do wzmacniania aktywności obywatelskiej oraz brania odpowiedzialności za własne działania (Gierszewski, 2017, 114–115).

Przykładem tego sposobu uczenia się są różnorodne projekty, w których uczestnicy identyfikują potrzeby i wyzwania społeczności za pomocą lokalnej diagnozy, następnie proponują różne możliwości rozwiązań oraz refleksyjnie uczestniczą na każdym etapie wdrażania planowanych działań. Ten sposób uczenia się – przez zaangażowanie – jest bardzo często powiązany

również z nabywaniem i rozwijaniem kompetencji obywatelskich (Pietrusińska, 2019). Inną z koncepcji, która znakomicie oddaje proces uczenia się poprzez zaangażowanie w projektach nauki obywatelskiej, jest teoria społecznego uczenia się psychologa Alberta Bandury (2007). Przyjmuje ona, że nowe zachowania są nabywane w drodze dwóch mechanizmów: przez samodzielne działanie, doświadczanie konsekwencji tych działań i dzięki temu poczucie sprawczości oraz poprzez obserwację zachowania innych i dostosowanie swoich działań – modelowanie. Włączenie w kontekst środowiska – dostarczanie realnych i użytecznych danych – wspiera proces uczenia, bo widoczne są efekty i korzyści z własnych działań. Przykłady realizacji 10 projektów nauki obywatelskiej, w których wolontariusze brali udział w badaniach w obszarze zrównoważonego rozwoju terenów rzecznych, ukazały, że mogą one prowadzić do autentycznego zaangażowania mieszkańców w zachowanie przyrody, pod warunkiem ich poczucia sprawstwa – nie tylko udziału w badaniach, ale też we współdecydowaniu o swoim otoczeniu i przedmiocie badania na podstawie uzyskanych wyników (Duklewska i in., 2022).

Warto zwrócić również uwagę na to, że w projektach nauki obywatelskiej uczestnicy nabywają wiele umiejętności, które wynikają ze współpracy z innymi i działania w zespole, rozumienia kontekstu i doświadczenia w działaniu. Wiele z nich nie jest nabywanych w edukacji formalnej, a należą one do poszukiwanych przez pracodawców cech. Przedsiębiorcy coraz bardziej doceniają w pracownikach zaangażowanie i samodzielność – umiejętności, których nie można nauczyć w ramach szkolenia, ponieważ są nabywane w naturalnych procesach i relacjach społecznych. Również umiejętności menedżerskie, w tym umiejętność podejmowania decyzji i efektywne zarządzanie czasem, są bardziej pożądane przez pracodawców niż zdolności czysto analityczne. W kontekście kompetencji społecznych bardziej poszukiwane na rynku pracy są umiejętności związane z efektywną współpracą w zespole niż zdolności przywódcze (Pater, 2019). Tak zwane „umiejętności przekrojowe” to kluczowe kompetencje dla podjęcia pracy w nowym sektorze zawodowym. W 2017 r. około 40% pracodawców zgłaszało trudności w znalezieniu kandydatów dysponujących takimi umiejętnościami (Komisja Europejska, 2017).

Jednym z najbardziej kompletnych opracowań poświęconych znaczeniu projektów nauki obywatelskiej w procesie uczenia się jest publikacja *Learning through citizen science: Enhancing opportunities by design* (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018). Prezentuje ona doświadczenia amerykańskie zebrane na podstawie raportu badawczego powołanego do tego celu komitetu oraz dwudziestu lat rozwoju nauki obywatelskiej. Wśród głównych wniosków, na które zwracają uwagę autorzy, jest duże znaczenie pozytywnych interakcji społecznych, które powstają w projektach nauki obywatelskiej i dają okazję do uczenia się wszystkich ich uczestników (zarówno profesjonalistów, jak i wolontariuszy). Projekty te prowadziły nie tylko do wprowadzenia nowej wiedzy, ale też łączenia jej z wiedzą zastaną. Czasami proces ten wymagał także dekonstrukcji części starej i nieaktualnej wiedzy, co było szczególnie trudne dla środowiska akademickiego i wymagało zaufania i otwarcia na taką możliwość (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018).

W oparciu o zrealizowane badania projektów nauki obywatelskiej, w pracy tej opracowano zalecenia odnoszące się do czynników wzmacniających procesy uczenia się interesariuszy. Są to:

1. Poznanie publiczności projektu.
2. Przyjęcie podejścia opartego na zasobach i aktywach uczestników.
3. Uwzględnienie różnorodności w projektowaniu.
4. Zaangażowanie interesariuszy w proces projektowania.
5. Wykorzystanie potencjału do uczenia się wynikającego z doświadczeń społeczności.
6. Wspieranie różnorodnych form partycypacji.
7. Zachęcanie do interakcji społecznych w ramach projektu.
8. Zapewnienie wsparcia edukacyjnego/profesjonalnego w projekcie.
9. Ewaluacja i doskonalenie projektu.

W publikacji tej stwierdzono także, że jednym z kluczowych czynników zapewniających skuteczność projektom nauki obywatelskiej jest dbałość ich organizatorów o włączające podejście do wszystkich uczestników, szczególnie grup marginalizowanych w tradycyjnej nauce (np. mniejszości, osoby bez formalnego wykształcenia, młodzież i dzieci, mieszkańcy wsi, osoby niepełnosprawne). Zapewnienie im równego statusu, możliwości uczenia się i wniesienia wkładu jest warunkiem sukcesu w projekcie (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018).

4. NIEUFNOŚĆ INSTYTUCJI I ELITARNOŚĆ WIEDZY

Obecnie czyni się wiele starań, aby sankcjonować efekty uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Unia Europejska, a w ślad za nią państwa członkowskie, wydają dokumenty oraz wdrażają procedury, które umożliwiają walidację tych umiejętności (Cedefop, 2009). Jednakże w praktyce uczenie się pozaformalne i nieformalne wciąż napotyka bariery instytucjonalne – jest marginalizowane lub podważane w wielu kontekstach, zarzuca mu się brak porównywalności i trudność weryfikacji. Ze względu na brak udokumentowanych poświadczeń jest nieuznawane przez wiele instytucji i pracodawców. Podobne zarzuty stawiane są w odniesieniu do wiedzy tworzonej w ramach nauki obywatelskiej. Głosy krytyki odnoszą się zarówno do

rzetelności gromadzonych danych oraz pewności uzyskiwanej z nich wiedzy, jak też do samej idei nauki uprawianej przy udziale lub przez nienaukowców. Przyjmuje się, że nie każdy rodzaj badań nadaje się w tym samym stopniu do realizacji z udziałem wolontariuszy. Pierwsze analizy projektów nauki obywatelskiej o charakterze ewaluacyjnym porównywały jakość danych zbieranych przez ochotników z danymi zbieranymi przez naukowców. Dostrzeżono wówczas istotne znaczenie dobrego przygotowania materiałów informacyjnych i szkoleń dla uczestników, od których w dużym stopniu zależała jakość uzyskiwanych danych. Jeśli materiały te były właściwie przygotowane, jakość danych zbieranych przez wolontariuszy była porównywalna do tych uzyskiwanych przez profesjonalnych badaczy. Podkreślano w nich także trudności w weryfikacji wiedzy opartej na interpretacji, szczególnie z dziedzin humanistycznej i społecznej, w których efekty procesu uczenia się nie łatwo oddzielić od doświadczenia osobistego (Gommerman i Monroe, 2012).

Problemem w nauce obywatelskiej jest także ograniczony udział nauk humanistycznych i społecznych w porównaniu z naukami przyrodniczymi. W badaniu europejskim przeprowadzonym przez Hecker i zespół, ponad dwie trzecie ze 174 projektów mieściło się w naukach o życiu (włączając w to biologię, ekologię oraz nauki o środowisku), a tylko co dziesiąty projekt obejmował nauki społeczne lub humanistycznie (Hecker, Garbe i Bonn, 2021). Różnice te widoczne są także na platformie Zooniverse.org, na której obecnie znajduje się 45 projektów z obszaru nature, 42 z biologii, 28 z historii, 27 z astronomii, 19 z fizyki, 11 z nauk społecznych, 9 z klimatu, 3 z medycyny, 3 z literatury i 3 ze sztuki. Ta niewidoczność obszaru nauk humanistycznych i społecznych w projektach nauki obywatelskiej ma swoje konsekwencje w sposobie, w jaki ludzie rozumieją i formułują opinie na temat tego, czym jest nauka i jak wygląda wkład tych dziedzin nauki w nasze poznawanie i rozumienie świata (Campos i in., 2021).

Proces demokratyzacji wiedzy dokonuje się dzięki rewolucji technologicznej, jednak jego warunkiem pierwotnym jest wysokiej jakości kultura polityczna i demokracja w społeczeństwie – w sferze publicznej, a także pluralizm i wolność poglądów w sferze prywatnej. Otwarta nauka i nauka obywatelska to ruchy, które mogą przyczynić się do lepszej edukacji społeczeństwa, większego zaufania do nauki oraz lepszego dostosowania nauki do potrzeb społecznych. Zapewnienie wysokiej jakości i wartości naukowej, edukacyjnej i społecznej projektów nauki obywatelskiej wymaga także ich demokratycznej ewaluacji: systematycznej, zgodnej ze standardami nauki, ale także partycypacyjnej i dostosowanej do potrzeb różnorodnych grup odbiorców, opartej na kulturze ewaluacyjnej budowanej w procesie dialogu. Otwarta i obywatelska powinna być nie tylko nauka, ale także ewaluacja (Sobieraj, 2022a).

Pomimo szybkiego rozwoju projektów nauki obywatelskiej ich wpływ na społeczeństwo może być bardziej obietnicą niż realnym faktem. Jest on ograniczony różnymi czynnikami społecznymi i kulturowymi, jak np.:

- zaufanie bezpośrednie i instytucjonalne (pomiędzy naukowcami i nienaukowcami) co do rzetelności i pewności wytwarzanej w ramach tych projektów wiedzy. Projekty nauki obywatelskiej, pomimo bogactwa dostarczanych danych, nie są w środowisku naukowym traktowane równie poważnie jak konwencjonalna nauka. Wiele prestiżowych czasopism uznaje jedynie edukacyjną wartość artykułów opartych na tych danych (Bonney i in., 2015);
- gotowość nienaukowców (wolontariuszy) do zaangażowania na rzecz tworzenia wiedzy – ich poziom motywacji do udziału w programach citizen science, gotowość ciągłego uczenia się (lifelong learning), uczciwość i rzetelność w stosowaniu określonych procedur metodologicznych;
- zaufanie decydentów do wiedzy wytworzonej w ramach nauki obywatelskiej i gotowość do wykorzystania i wdrażania jej wyników w podejmowanych decyzjach publicznych;
- otwartość społeczeństwa na nową wiedzę i rozumienie nauki (koncepcja PUS – Public Understanding of Science), gotowość ludzi do wdrażania zmian w swoim życiu na podstawie nowej wiedzy naukowej tworzonej w projektach citizen science (Bonney i in., 2015).

Chociaż poziom uogólnionego zaufania społecznego w Polsce jest od wielu lat na niskim poziomie 19% (CBOS, 2022), to zaufanie do nauki deklaruje aż 88% – co jest jednym z wyższych wskaźników w Europie (3M, 2021). Wciąż jednak stosunkowo mało uwagi poświęca się poza systemem edukacji procesom społecznego dzielenia się wiedzą, współtworzenia wiedzy, współpracy ekspertów z obywatelami. Dzięki projektom nauki obywatelskiej naukowcy mogą korzystać z pomocy obywateli i ich wiedzy lub znajomości kontekstu, podczas gdy członkowie społeczności pozaakademickiej mają możliwość uczestniczenia w procesie badawczym i „uczenia się od wewnątrz” nauki. Mogą także włączać się do debaty na temat znaczenia nauki i społecznych skutków wiedzy naukowej oraz możliwości udziału społeczeństwa w decyzjach i polityce opartych na podstawach naukowych (Campos i in., 2021).

W porównaniu z innymi formami publicznego zaangażowania nauka obywatelska wymaga uznania nauki za wiedzę wytwarzaną i implementowaną w danym kontekście, poddaną wpływowi indywidualnych przekonań i heterogenicznego społeczeństwa, składającego się z grup o różnych wartościach, sposobach patrzenia na świat i konstruowania wiedzy z tego, co obserwują. Nauka jest wszechobecną częścią większości społeczeństw ludzkich i jako złożona konstrukcja ludzka powinna być również konstrukcją demokratyczną obejmującą różnorodną wiedzę, skupiając różne grupy odbiorców i ich wiedzę oraz dopuszczając wielość historii dotyczących rzeczywistości społecznej, kulturowej i przyrodniczej (Campos i in., 2021).

Analiza nauki obywatelskiej w kontekście edukacji formalnej i pozaformalnej prowadzi do dostrzeżenia potencjału jej rozwoju. Projekty nauki obywatelskiej są bardzo różnorodne i z tego względu mogą także oferować szeroką gamę korzyści edukacyjnych i innych. Kluczowe jest, aby instytucje państwowe, samorządowe, a szczególnie ośrodki edukacyjne dostrze-

gały i doceniały te osiągnięcia i wspierały większe zaangażowanie społeczności. Rozwój nauki obywatelskiej może przynieść długofalowe korzyści w zakresie kompetencji społecznych, edukacji i rynku pracy.

5. WNIOSKI

1. Nauka obywatelska dzięki współpracy ochotników z naukowcami i interesariuszami z różnych środowisk może wzmacniać legitymizację wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytych przez wolontariuszy w procesie uczenia się nieformalnego.
2. Uczenie się wolontariuszy w projektach nauki obywatelskiej jest uwarunkowane motywacją wewnętrzną oraz długotrwałym udziałem, co sprzyja nabywaniu trwałej i zinternalizowanej wiedzy i umiejętności.
3. Wiedza i umiejętności nabywane przez wolontariuszy w projektach nauki obywatelskiej mają charakter kompetencji przekrojowych, poszukiwanych na rynku pracy.
4. Proces uczenia się w projektach nauki obywatelskiej dotyczy zarówno wolontariuszy, jak i organizatorów oraz innych interesariuszy zaangażowanych w projekt. Uczenie się zachodzi zarówno poprzez nabywanie nowej wiedzy, jak też dekonstrukcję starej, nieaktualnej, negatywnie zweryfikowanej w działaniach projektu.
5. Zapewnienie wszystkim/zróżnicowanym uczestnikom równego statusu i możliwości uczenia się i wniesienia wkładu w projekcie jest elementem demokratyzacji wiedzy i dwukierunkowości procesu uczenia się w projektach nauki obywatelskiej.
6. Rozwój nauki obywatelskiej może odegrać istotną rolę w upowszechnieniu mechanizmów walidacji kompetencji zdobywanych w drodze nieformalnej i pozaformalnej. Nauka obywatelska poprzez tworzenie struktur współpracy społeczności akademickiej i pozaakademickiej może wspierać proces oceny, uznania i formalnego potwierdzenia tych kompetencji, co zwiększy ich wartość na rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA

- 3M. (2022). *Badanie State of Science Index 2022*. https://www.3mpolska.pl/3M/pl_PL/state-of-science-index-badanie-pl
- Arnstein, S. (1969). *A ladder of citizen participation*. Journal of the American Institute of Planners, 35(4), 216–224.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bonney, R., Phillips, T., Ballard, H., Enck J. (2015). *Can citizen science enhance public understanding of science?* Public Understanding of Science, 25(1), 2–16. <https://doi.org/10.1177/0963662515607406>
- Brzezińska-Hubert, M., Gmitrowicz, D. (2012). *Trzy nurty edukacji – jeden cel ostateczny, Europa dla Aktywnych*. Kwartalnik FRSE, 3, 8.
- CBOS. (2022). *Zaufanie społeczne – komunikat z badań*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2022/K_037_22.PDF
- Cavalier, D., Kennedy, E.B. (2016). *The rightful place of science: Citizen Science*. Consortium for Science, Policy, & Outcomes.
- Campos, R., Monteiro, J., Carvalho, C. (2021). *Engaged citizen social science or the public participation in social science research*. Journal of Science Communication, 20(6), A06. <https://doi.org/10.22323/2.20060206>
- Duklewska, K., Chmielewski, S., Gawryluk, A., Woźniak-Kostecka, I. (2022). *Nauka obywatelska jako metoda budowania społecznej świadomości ekologicznej*. W: M. Babicz, B. Nowakowska-Dębek i K. Kropiwiec-Domańska (red.),
- Środowisko – Roślina – Zwierzę – Produkt. Wybrane zagadnienia z zakresu ochrony i zagrożeń środowiska* (s. 51–62). Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie. <https://doi.org/10.24326/mon.2022.10>
- Cedefop. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf

Citizen science. (2023). W: Wikipedia. https://pl.wikipedia.org/wiki/Nauka_obywatelska

Gawrońska-Nowak, B., Gubański, K., Kaleyeva, V. (2021). Czy dane pozyskane metodą citizen science mówią nam więcej? W kierunku nowego modelu lokalnego zarządzania. *Urban Development Issues*, 71, 57–68. <http://dx.doi.org/10.51733/udi.2021.71.06>

Gierszewski, D., (2017). *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gommerman, L., Monroe, M.C., (2012). *Lessons learned from evaluations of citizen science programs*. <https://doi.org/10.32473/edis-fr359-2012>

Haklay, M. (2013). *Citizen science and Volunteered Geographic Information – overview and typology of participation*. W: D. Z. Sui, S. Elwood i M.F. Goodchild (eds.), *Crowdsourcing geographic knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in theory and practice*. Springer.

Haklay, M. (2015). *Citizen science and policy: A European perspective*. Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Hecker, S., Garbe, L., Bonn, A. (2021) *Nauka obywatelska w Europie – przegląd* (tłum. H. Hollender). *Biuletyn EBIB*, 5(200). <https://ebibojs.pl/index.php/ebib/article/download/768/803>

Hargitai, E.G., Sik, A., Samoczi, A., Hathazi, M., Bogdán, C. (2022). *Bottom-up and reciprocal citizen science: Untapped resources of novel ideas*. Preliminary experiences of a citizen science as public engagement program. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 9(2), 119–135. <https://doi.org/10.21814/rlec.3996>

Hunt, N., O'Grady, M., Muldoon, C., Kroon, B., Rowlands, T., Wan, J., O'Hare, G. (2015). *Citizen science: A learning paradigm for the smart city?* *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 27, 44–65. <https://doi.org/10.55612/s-5002-027-003>

Kloetzer, L., Lorke, J., Roche, J., Golumbic, Y., Winter, S., Jõgeva, A. (2021). *Learning in citizen science*. W: K. Vohland, A. Land-Zandstra, L. Ceccaroni, R. Lemmens, J. Perelló, M. Ponti, R. Samson i K. Wagenknecht, *The Science of citizen science* (s. 283–308). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-58278-4_15#citeas

Komisja Europejska. (2017). *Europejski Semestr. Zestawienie informacji tematycznych. Umiejętności na potrzeby rynku pracy*. https://commission.europa.eu/document/download/9f746c1c-80da-4b19-8be4-cdf252d7f968_pl?filename=european-semester_thematic-factsheet_skills-for-labour-market_pl.pdf

Kullenberg, C., Kasperowski, D. (2016). *Czym jest nauka obywatelska? – metaanaliza naukometryczna*. *PLoS ONE*, 11(1): E0147152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147152>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *Learning through citizen science: Enhancing opportunities by design*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25183>

Pater, R. (2019). *Zapotrzebowanie na umiejętności na rynku pracy i w przestrzeni życia społecznego w Polsce*. *Kwartalnik Edukacja*, 2, 85–100.

Pietrusińska M. J. (2019). *Edukacja dorosłych jako narzędzie inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia*. *Kwartalnik Edukacja*, 3, 86–97.

Ruiz-Mallén, I., Riboli-Sasco, L., Ribault, C., Heras, M., Laguna, D., & Perié, L. (2016). *Citizen science*. *Science Communication*, 38(4), 523–534. <https://doi.org/10.1177/1075547016642241>

Sobieraj, I. (2022a). *Nauka obywatelska (citizen science) – szanse i wyzwania dla ewaluacji*. *Polski Przegląd Ewaluacyjny*, 1, 44–61. <https://pte.org.pl/numer-1-2022/>

Sobieraj, I. (2022b). *Evaluating citizen science*. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 165, 359–369. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2022.165.25>

Stilgoe, J. (2009). *Citizen scientists. Reconnecting science with civil society*. Demos.

Nienarracyjni rozmówcy czy nienarracyjny temat? Wyzwania metodologiczne w badaniu narracyjnym na temat uczenia się w dorosłości

Wojciech Gola / Instytut Badań Edukacyjnych

e-mail: w.gola@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1075-4143

Streszczenie

Stosowanie podejścia biograficznego w badaniach uczenia się dorosłych może nieść za sobą różne wyzwania. W artykule identyfikowane są problemy wpływające na trudności ze stosowaniem wywiadów narracyjnych – definiowanie aktywności edukacyjnej, trudności w budowaniu samodzielnej narracji przez uczestników badań i obecność ciszy w trakcie wywiadów oraz nie-narracyjność tematu uczenia się. Wyzwania te zilustrowane są przykładami nietypowych wywiadów zrealizowanych w ramach badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce”. Konfrontacja z przykładami napotkanych problemów w zrealizowanym badaniu pozwala postawić pytania o etyczne i metodologiczne konteksty włączania problematycznych narracji do analizowanego materiału badawczego. Przedstawione zostają również przyjęte wobec nietypowych wywiadów rozwiązania związane ze stosowaniem narzędzi badawczych i modyfikowaniem podejścia analitycznego.

Słowa kluczowe: Wywiad narracyjny, metoda biograficzna, badania jakościowe, edukacja dorosłych, refleksyjność.

Unnarrative interviewees or an unnarrative subject? Methodological challenges in narrative research on adult education

Abstract

The use of a biographical approach in adult education research can raise various challenges. The article identifies issues affecting the difficulties of using narrative interviews – defining the learning activity, the difficulty of research participants to construct an independent narrative and the presence of silence during interviews, as well as the non-narrative nature of the learning topic. These challenges are illustrated with examples of a typical interviews conducted as part of the study 'Educational pathways of adult learners in Poland'. The confrontation with examples of encountered problems in the conducted study allows questions to be raised about the ethical and methodological contexts of including problematic narratives in the analyzed research material. Also, solutions adopted towards atypical interviews relating to the use of research tools and a modification of the analytical approach are presented.

Keywords: Narrative interview, biographical research, qualitative research, adult education, reflexivity.

1. WPROWADZENIE

Metoda biograficzna jest podejściem badawczym, które ma potwierdzone korzyści w badaniu doświadczeń edukacyjnych osób dorosłych (Alheit, 2018; Cedefop, 2014; Jurgiel-Aleksander, 2013). Dzięki narracyjnej rekonstrukcji historii życia możliwe jest uchwycenie tego, co znaczące dla uczącej się osoby w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości. Perspektywa osobistej biografii osadzonej w indywidualnie postrzeganym kontinuum czasu i złożonych kontekstach społecznych ujawnia nie tylko zdarzenia i fakty na osi czasu, ale także umożliwia odkrywanie nieliniarnych powiązań temporalnych pomiędzy doświadczeniami osobistymi, zawodowymi i edukacyjnymi. Jest to szczególnie istotne w kontekście rozpatrywania uczenia się i edukacji jako procesu całościowego i ustawicznego. Opowiadanie własnej historii przez narratora w badaniu biograficznym stwarza również pole do refleksyjnego odnoszenia się do własnych doświadczeń i równocześnie daje wgląd do sposobu, w jaki jednostka refleksywnie je przekształca (Alheit; 2018).

Opowieść narracyjna, która wywoływana jest w trakcie wywiadu, może zaistnieć w określonych warunkach, które są stwarzane przez badacza. Wśród założeń i zasad, które sprzyjają rekonstruowaniu przez narratora swojej biografii, znajduje się zasada otwartości i komunikacji (Rokuszevska-Pawełek, 2006). Zasada otwartości wiąże się z powstrzymaniem od „teoretycznej strukturalizacji przedmiotu badań przy pomocy szczegółowych hipotez” i konkretyzowaniem go na podstawie pozyskanego materiału badawczego. Zasada komunikacji dotyczy uwzględniania i respektowania reguł komunikacyjnych stosowanych przez uczestnika badania. Aby osiągnąć te warunki, badacze posługujący się metodą biograficzną stosują określoną strukturę wywiadu, składającą się z dwóch podstawowych części (Alheit, 2018; Rosenthal, 2004, 2018). Pierwsza część wywiadu opiera się na swobodnej narracji rozmówcy lub rozmówczynie na temat określony w pytaniu inicjującym w odniesieniu do biografii narratora. W założeniu badacz nie powinien ingerować w przebieg swobodnej narracji. Dopiero w drugiej części wywiadu narracja pogłębianą jest przez pytania badacza. Pytania te dotyczą w pierwszej kolejności porządku chronologicznego oraz uzupełnienia, rozwinięcia i zweryfikowania niejasnych aspektów narracji. Następnie jest przestrzeń na pytania, w których rozmówca występuje w roli teoretyka swojego życia. Odnoszą się one do komentarzy, opinii na temat zrelacjonowanych zdarzeń i procesów oraz innych zagadnień zawartych w postawionych pytaniach/problemach badawczych.

W badaniu „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” (Gola i in., 2022) zastosowano podejście narracyjne, aby lepiej zrozumieć złożoność uwarunkowań kształtujących praktyki, postawy i sposoby realizowania projektów życiowych związanych z uczeniem się w dorosłości oraz ujawnić refleksyjny wymiar doświadczeń edukacyjnych uczestników badania. Historie i opowieści o uczeniu się w dorosłości ukazywały interakcyjne powiązania między indywidualnymi dążeniami, motywacjami, potrzebami i działaniami a zewnętrznymi kontekstami biograficznymi (rodzinnym, zawodowym, społeczno-ekonomicznym, instytucjonalnym itd.).

Zastosowanie metody narracyjnej okazało się jednak w przypadku części wywiadów podejściem stanowiącym wyzwanie zarówno dla badaczy, jak i uczestników badania. Metoda ta okazała się problematyczna z jednej strony ze względu na sam temat prowadzonego badania, a z drugiej jako forma komunikacyjna, która dla niektórych rozmówców jest czymś trudnym, w związku z różnego rodzaju barierami uniemożliwiającymi wygenerowanie spontanicznej, rozbudowanej autonarracji.

Doświadczone ograniczenia i problemy w stosowaniu metody biograficznej mają zróżnicowany charakter. W artykule tym podjęta zostanie próba zidentyfikowania tych problemów i odniesienia ich do doświadczeń innych badaczy. Zaprezentowane zostaną przykłady z przeprowadzonego badania. Ostatecznie postawione będą pytania o metodologiczne i etyczne wymiary włączania problematycznych narracji do analizowanego materiału badawczego, a także o rozwiązania służące sposobowi upełnomocnienia wszystkich głosów uczestników w tego typu badaniach. Celem artykułu jest krytyczna refleksja nad warsztatem badawczym, ograniczeniami i możliwościami przyjętej w badaniu metody. W związku z tym koniecznym wydaje się również omówienie przyjętych w koncepcji badania rozstrzygnięć definicyjnych i zastosowanych procedur, które opisane są w publikacji „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania” (Gola i in., 2022).

2. PROBLEMATYCZNOŚĆ NARRACJI O UCZENIU SIĘ W DOROSŁOŚCI

2.1. Definiowanie uczenia się

Jednym z pierwszych wyzwań, jakie zostało zidentyfikowane już na etapie konceptualizacji i projektowania narzędzi badawczych, był problem definiowania aktywności edukacyjnej dorosłych. Kwestia zdefiniowania, czym jest aktywność edukacyjna, stanowi problem metodologiczny, który wpływa na zakresienie granic dla tego, które działania, zachowania i doświadczenia uznawane są za uczenie się i edukację. Problem ten w szczególności dotyczy badań ilościowych oraz jest przedmiotem dyskusji wśród badaczy i andragogów (Eurostat, 2016; Kruszelnicki, 2018; Muszyński, 2015; OECD, 2018; Pierścieniak, 2009; Stec i in., 2018, s. 19). Jak zauważają niektórzy – „niespójności w zakresie uzyskiwanych wartości wskaźników uczestnictwa do pewnego stopnia wyjaśnić można różnym grupowaniem aktywności edukacyjnych” (Petelewicz i in., 2023, s. 21).

Wyzwanie to dotyczyć może również badań o charakterze jakościowym, w ramach których niedookreśloność lub nieostrość przedmiotu badania może z jednej strony wprowadzać u badanego poczucie niezrozumienia tematu rozmowy, a z drugiej utrudniać porównywanie doświadczeń bazujących na różnych zakresach definicyjnych analizowanego zagadnienia. Równocze-

śnie, zbyt sztywne i odgórnie narzucone ramy oraz granice definicyjne dla takich pojęć jak uczenie się, edukacja czy rozwój umiejętności mogą stać w sprzeczności z przedstawionymi zasadami podejścia narracyjnego – zasadą komunikacji i otwartości. W odniesieniu do kontekstu edukacyjnego zasady te oznaczają możliwość zapewnienia warunków, w których narrator będzie mógł indywidualnie zdefiniować, czym dla niej lub dla niego jest uczenie się w dorosłości, a także będzie mógł używać takiego języka do opisu doświadczeń edukacyjnych, jaki odpowiada jego lub jej doświadczeniu, kontekstowi społeczno-kulturowemu lub stosowanemu kodowi językowemu.

2.2. Nienarracyjni rozmówcy i cisza w narracji

Rozmowy na temat uczenia się i edukacji w dorosłości ujawniają także inne wyzwania związane z prowadzeniem badań biograficznych, które dotyczą gotowości i zdolności badanych do sprostania założeniom wywiadów narracyjnych. Mariusz Granosik, analizując ten problem, wskazał na kategorie uczestników badań biograficznych, które określa jako „osoby potencjalnie wykluczone z analiz narracyjnych”. Wśród kategorii rozmówców, których biografie często są niepełne lub uszkodzone, wskazuje „nieudolnych” narratorów (mających trudności komunikacyjne – np. osoby z niepełnosprawnościami, obcokrajowcy), osoby bez ustrukturyzowanej biografii (nadające inny porządek lub nieporządkujące przeszłości), osoby „nienarracyjne” (niebędące w stanie wytworzyć dłuższej opowieści na jakikolwiek temat), „wspólnarracje” (np. wywiad przy udziale i zaangażowaniu małżonka, który „współtworzy jedną przestrzeń doświadczenia”), a także osoby, których biografia była przedmiotem oddziaływania specjalistów (np. osoby po terapii, coachingu, które odtwarzają to, o czym rozmawiały z terapeutą) (Granosik, 2019).

Szczególnym zjawiskiem, które może być uznane za problematyczne w kontekście prowadzenia badań biograficznych i narracyjnych, jest również cisza oraz skrótość prezentowanych przez uczestników badań wypowiedzi. Milczenie i skrótość mogą być przejawem wcześniej wskazywanego braku zrozumienia tematu rozmowy lub przypisywaniu przez narratora uczeniu się mało istotnej roli w biografii. Nie jest to jednak jedyna możliwa przyczyna. Obecność ciszy w wywiadzie narracyjnym może mieć zróżnicowane znaczenie w wymiarze biograficznym. Może dotyczyć pomijania w narracji tematów, które zagrażają obrazowi siebie, chronić wybrane sfery osobistego życia, ujawniać to, co mniej znaczące dla jednostki biograficznie, a także odwzorowywać strukturę pamięci rozmówców (Correia i Caetano; 2023). Może być ono także środkiem komunikacji pozawerbalnej, sposobem wyrażenia lub zadbania o siebie czy budowania relacji między rozmówcami w postaci współdzielonej ciszy, wspólnego milczenia, w których to cichych momentach rozmówcy pozostają uważni na siebie (Fivush; 2010).

Milczenie i brak rozbudowanej narracji może także ujawniać się w odniesieniu do różnic kulturowych i wynikających z nich norm (Kawabata i Gastaldo; 2015). W niektórych kręgach kulturowych opowiadanie o swoim życiu w ogóle lub w określonych kontekstach czy sytuacjach społecznych może naruszać przyjęte zwyczaje. Cisza może być zatem nie tyle przejawem braku kompetencji komunikacyjnych czy braku zaangażowania w temat rozmowy, ile efektem funkcjonowania społecznych i kulturowych norm, które w skrajnych przypadkach mogą być powiązane z opresją i przemocą symboliczną oddziałującą na wybrane grupy rozmówców lub doświadczoną przez indywidualne jednostki.

Agnieszka Golczyńska-Grondas (2019) zwraca dlatego uwagę, że uwzględniając takie ograniczenia jak kompetencje językowe czy poznawcze narratorów i wpływ położenia społecznego na formę wypowiedzi, badacze powinni być również uważni na kształtowaną sytuację wywiadu i to, jak jest ona interpretowana przez rozmówcę. W szczególności ma to znaczenie dla narratorów doświadczających różnych form wykluczenia, którzy poddani byli oddziaływaniu instytucjonalnych form opieki lub resocjalizacji.

2.3. Koncepcja badania wobec przewidywanych wyzwań

Temat badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” oraz wynikające z założeń badawczych kryteria doboru uczestników wymagały uwzględnienia działań służących niwelowaniu zagrożeń związanych ze stosowaniem metody biograficznej. Jak wskazano, niejednoznaczność terminologii związanej z uczeniem się w społecznym odbiorze mogła skutkować trudnościami w refleksyjnym i świadomym odniesieniu się do problemu badawczego przez rozmówców. Duże zróżnicowanie uczestników ze względu na cechy społeczno-ekonomiczne i doświadczenia edukacyjne¹ niesło zaś ze sobą ryzyko pojawienia się rozmówców prezentujących niepełne lub uszkodzone narracje.

W celu dookreślenia przedmiotu badania, w fazie konceptualizacji przyjęto definicję badawczą aktywności edukacyjnej, wynikającą z przeglądu definicji stosowanych w europejskich i polskich badaniach uczestnictwa dorosłych w edukacji (Eurostat, 2016; Petelewicz i in., 2023; Stec i in., 2018). Były to aktywności w formie edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się (związane oraz niezwiązane z rozwojem zawodowym). Definicja była uszczegółowiona o dwa kryteria zawężające (Gola i in., 2022, s. 50).

aktywność edukacyjna jest w jakiś sposób zorganizowana, nawet przez samego uczącego się (jest zaplanowana, cechuje się określoną ciągłością i ma zdefiniowane sposoby pozyskiwania nowych efektów uczenia się);

¹ Dobór uczestników badania uwzględniał przekrojowe zróżnicowanie ze względu na wiek, kontekst geograficzny zamieszkania, kontekst zatrudnienia i sytuację na rynku pracy, wykształcenie oraz typ podejmowanego uczenia się w dorosłości.

aktywność edukacyjna jest intencjonalna i celowa, wynika ze świadomego działania w celu rozwoju w obszarze umiejętności, wiedzy, kompetencji, postaw – uzyskania nowych efektów uczenia się.

Pomimo dookreślenia zakresu pojęciowego, projektując narzędzia badawcze zakładano, że zagadnienie uczenia się i edukacji w dorosłości może być trudną tematyką dla uczestników badania. Wcześniejsze doświadczenia badawcze i inne przywołane analizy w tym obszarze pokazują, że kategorie edukacji czy uczenia się mają zróżnicowane skojarzenia. Z jednej strony utożsamiane mogą być wyłącznie ze zinstytucjonalizowaną edukacją realizowaną w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego dorosłych. Z drugiej strony rozmówcy mogą bardzo szeroko definiować uczenie się, włączając w rozumienie aktywności edukacyjnych każde doświadczenia prowadzące do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności lub rozwoju osobistego, uwzględniające uczenie się incydentalne. Zróżnicowanie w identyfikowaniu aktywności edukacyjnej we własnej biografii może być także związane z łączeniem edukacji z określonymi sferami życia, na przykład wyłącznie z rozwojem zawodowym, pomijając uczenie się w celach osobistych czy w ramach aktywności społecznej lub traktując je jako sposoby spędzania czasu wolnego i rozrywki.

Na sposób rekonstruowania doświadczeń i biograficznych na temat uczenia się wpływało również to, jaką wagę do tej sfery aktywności człowieka przywiązują rozmówcy. Stawiając pytania badawcze i tworząc strukturę doboru uczestników badania, dążono do tego, aby uzyskać możliwie zróżnicowane i dzięki temu pełne spektrum sposobów myślenia o edukacji w dorosłości. Miało to zapewnić pozyskanie informacji nie tylko od tych dorosłych, dla których uczenie się jest częstym i istotnym doświadczeniem, ale także od tych osób, które statystycznie uczą się rzadziej, mniej chętnie lub nie przypisują edukacji większego znaczenia. Stwarzało to jednak wyzwanie związane z tym, że osoby rzadziej podejmujące aktywności edukacyjne, dla których nie stanowią one kluczowych doświadczeń biograficznych, będą miały trudność z tworzeniem rozbudowanych narracji w tym temacie.

Z uwagi na te przewidywane zagrożenia podjęto działania, które miały niwelować napotkane bariery. W trakcie rekrutacji oraz wprowadzenia do wywiadu realizowano działania mające zredukować ryzyko zbyt wąskiego lub szerokiego rozumienia uczestnictwa w uczeniu się w odniesieniu do przedmiotu badania (Gola i in., 2022, s. 43). Celem dookreślenia sposobu rozumienia wybranych pojęć i przedmiotu badania nie było ograniczenie zasady otwartości. Służyło ono uwspólnianiu zakresu tematycznego w obszarze badanego zagadnienia związanego z biografią rozmówców. Badacz, wprowadzając w tematykę wywiadu, prezentował rozmówcy określony w koncepcji badania sposób rozumienia pojęć uczenie się i aktywność edukacyjna w dorosłości przy pomocy poniższej definicji:

Chodzi o różne doświadczenia i działania podejmowane po ukończeniu edukacji wstępnej służące zdobywaniu nowych umiejętności, wiedzy, kompetencji, które wykorzystywane są zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym czy w związku z aktywnością społeczną. Chodzi o takie sytuacje czy działania, kiedy ktoś chciał się nauczyć czegoś nowego lub zdobyć nowe umiejętności albo rozszerzyć te, które już posiadał i podjął świadome, aktywne kroki aby osiągnąć te zamierzenia. Chodzi o różne formy uczenia się i rozwoju – formalne, takie jak studia, szkoły dla dorosłych, ale szczególnie interesują nas te mniej formalne rozwiązania – kursy, szkolenia, uczenie się w miejscu pracy a także uczenie się samodzielne, przy wsparciu znajomych (Gola i in., 2022, s. 44).

Przewidywano, że nie dla wszystkich uczestników badania uczenie się stanowi kluczowe doświadczenie życiowe. Z tego powodu wdrożono następujące działania i narzędzia ułatwiające im przypomnienie oraz uporządkowanie własnych doświadczeń edukacyjnych. Przed rozpoczęciem wywiadu właściwego narratorzy byli informowani o jego tematyce, co pozwalało im przygotować się do rozmowy. Dodatkowo zaproponowano im nieobowiązkową „pracę domową” w postaci „osi czasu uczenia się w dorosłości”. Miała ona pomóc w odtworzeniu wspomnień dotyczących edukacji zarówno w kontekście zawodowym, jak i poza nim. Rozmówcy mogli przygotować oś czasu w dowolnej formie – tekstowej lub graficznej – a następnie wykorzystywać ją jako wsparcie podczas rozmowy. Narzędzie to było również przydatne dla badacza, pomagając w prowadzeniu wywiadu i porządkowaniu biografii narratora (Gola i in., 2022, s. 44).

W przypadku wystąpienia skróconej lub niepełnej narracji procedura wywiadu polegała na tym, że badacz nie przerywał ani nie komentował wypowiedzi uczestnika badania. Co najwyżej zachęcał do kontynuacji, jeśli narrator ją wstrzymał. Aby pogłębić wywiad w takiej sytuacji, w trakcie pytań uzupełniających dążono do pobudzenia narratora do wypowiedzi o bardziej narracyjnym charakterze oraz starano się pozyskać odpowiedzi na bardziej ustrukturyzowane pytania.

3. „USZKODZONE NARRACJE” – NIENARRACYJNE BIOGRAFIE W BADANIU „ŚCIEŻKI EDUKACYJNE UCZĄCYCH SIĘ DOROSŁYCH W POLSCE”

Wśród wywiadów przeprowadzonych w ramach badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” znalazły się wywiady z rozbudowanymi, wielowątkowymi narracjami o aktywności edukacyjnej oraz wywiady z narracjami, które wymagały pogłębienia w ramach pytań uzupełniających. W kontekście problematyki zawartej w artykule warto skupić się jednak na tych wywiadach, które stanowią przykłady wyzwań związanych z „uszkodzonymi” narracjami na temat uczenia się.

3.1. Skrócona narracja (Antonina)

Narracja pani Antoniny, urzędniczki pracującej w urzędzie gminy, stanowi przykład tego, że skrócone narracje niekoniecznie wynikają z posługiwania się ograniczonym kodem językowym. Pani Antonina, posiadająca wyższe wykształcenie, pracująca jako specjalista na stanowisku urzędniczym, w socjolingwistycznym ujęciu Basila Bernsteina (1990) spełnia kryteria pozwalające oczekiwać stosowania przez nią rozbudowanego kodu językowego. Pomimo tego, w samodzielnej autoprezentacji i narracji następującej po wprowadzającym pytaniu badacza, zachowuje ona dużą syntetyczność i skrótowość wypowiedzi. We wprowadzeniu do wywiadu zachęcana była do zrekonstruowania swojej stosunkowo bogatej ścieżki edukacyjnej w perspektywie biograficznych doświadczeń dorosłości. Mimo to, w części, która nie podlega ingerencji badacza, rozmówczyni ograniczała się do ogólnego opisu typów działań edukacyjnych i hasłowo określonych celów tych działań.

Autoprezentacja:

(O:) Moje główne zainteresowania związane są przede wszystkim z pracą, zajmuję się kadrami i oświatą. Swoją wiedzę poszerzam poprzez udział w szkoleniach, kursach, poprzez wglądy do prasy, jakichś artykułów, dostęp do serwisów, takich jakby dziedzinowych. No to generalnie na tym polega moje poszerzanie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji. (Antonina)

Samodzielna narracja:

(O:) Udział w szkoleniach. Uczestniczyłam w szkoleniach, które były organizowane przez różne instytucje. To były szkolenia finansowane również ze środków Unii Europejskiej, przez firmy prywatne. Były to też szkolenia wewnętrzne w zakładzie pracy. Nie wiem, co mam więcej powiedzieć [śmiech].

(B:) A co ma Pani na początku, tutaj jako pierwszy punkt?

(O:) Szkolenie z zakresu danych osobowych. Mam dalej rozwinąć to, rozumiem tak? [...] (Antonina)

Taki sposób budowania mikronarracji może ujawniać specyficzną refleksyjność kształtowaną w odniesieniu do aktywności edukacyjnej. Uczenie się traktowane jest przez panią Antoninę jako użyteczne narzędzie. Nie stanowi dla niej osi narracyjnej z perspektywy biograficznej. Taki, niezbyt silny osobisty stosunek widoczny jest szczególnie u osób czysto utylitarnie myślących o edukacji lub pragmatycznie ukierunkowanych na rozwój ścieżki zawodowej, w czym pomocne może być zdobywanie nowych umiejętności (Gola i in., 2022, s. 75). Rozmówczyni przedstawia podstawowe fakty i nie buduje powiązania z kontekstem osobistej biografii. Skutkuje to tym, że prezentacja doświadczeń edukacyjnych i narracja budowana wokół nich zamyka się w kilku zdaniach.

Dodatkowo te dwie wypowiedzi ujawniają trudność rozmówczyni w odnalezieniu się w definicyjnym i semantycznym polu skojarzeń z zagadnieniem edukacji oraz uczenia się. W autoprezentacji przedstawia zróżnicowany zakres działań edukacyjnych uwzględniających zarówno edukację pozaformalną, jak i samosteregowane uczenie się nieformalne. Chwilę później, poproszona o przedstawienie narracji na temat doświadczeń edukacyjnych, swoją wypowiedź zaczyna ograniczać wyłącznie do sfery zorganizowanych szkoleń.

Problem z definiowaniem tego, co jest aktywnością edukacyjną, wyraźnie widoczne jest także w jednej z rozmów, która równocześnie była współnarracją, czyli innym typem niestandardowej narracji. W tym przypadku dodatkowo pokazuje wyzwania związane z różnymi skojarzeniami z uczeniem się i edukacją. Pan Roman uczenie się wiąże intuicyjnie z tradycyjnymi sposobami zdobywania wiedzy i umiejętności. Nawet po doprecyzowaniu przez badacza tego, jak w rozmowie rozumiana jest aktywność edukacyjna (uwzględnianie samodzielnego uczenia się nieformalnego) nie wspomina spontanicznie o regularnym korzystaniu z popularnej platformy internetowej w celu oglądania filmów instruktażowych. Dopiero ingerencja obecnej przy rozmowie partnerki rozmówcy pozwala panu Romanowi rozszerzyć pole, w jakim porusza się w kontekście doświadczeń edukacyjnych.

(B:) No a takie samodzielne nawet uczenie, tak jakby na przykład mógł ocenić od jeden do dziesięciu, na ile ważne jest w ogóle takie zdobywanie wiedzy, czy w kursach, ale nawet samodzielnie, żeby na przykład podpatrywać, jak ktoś coś robi, czy właśnie z książek?

(O:) To ja powiem pani, że to jest, co chodzi o książki tak samo i zdobywanie wiedzy, czyli patrzeć się na coś, jak ktoś coś robi, nie, to 10 punktów. Co chodzi o naukę taką powiedzmy jak...

(O1:) Ale powiedz pani, bo ty jeszcze z YouTube'a się uczysz. Na YouTube oglądasz.

(O:) A to ważne jest?

(O1:) No nie wiem, zapytaj.

(O:) M. mówi, że na YouTube czasami oglądam czy coś, jak coś, no.

(B:) Tak, oczywiście. Jak się pan uczy z YouTube 'a, to też, oczywiście, proszę mówić.

(O:) Nie, bo, wie pani są sytuacje, że czy tam w jakimś samochodzie, wyjąć turbinę czy rozebrać powiedzmy tam, czy tapicerkę na drzwiach, żeby siłowniki, nie, to na YouTube właśnie jak są filmiki, to dużo pomaga człowiekowi, no bo wiadomo, to zobaczysz, od czego ktoś robi, jak zaczyna i to zrobisz, tak? (Roman)

Wracając do wywiadu z panią Antoniną, warto przyjrzeć się wykorzystaniu narzędzi dostępnych badaczowi w celu zapewnienia większego wglądu w doświadczenia edukacyjne uczestniczki badania. To, co umyka w mikronarracji, może być zrekonstruowane dzięki odniesieniu się badacza do przygotowanej przed wywiadem „pracy domowej”, zawierającej chronologiczny spis aktywności edukacyjnych rozmówcy. Zdolność do rozbudowanego i kontekstualnego sposobu analizowania swoich doświadczeń edukacyjnych w dorosłości zostaje rozbudzona także w trakcie drugiej części wywiadu, w której bardziej aktywny staje się badacz prowadzący wywiad. Pytania o konkretne zagadnienia i tematy związane z uczeniem się pozwalają rozbudzić refleksję rozmówczynie nad tematem, który w codziennym doświadczeniu być może nie jest angażujący emocjonalnie. Pytania pogłębiające i teoretyczne umożliwiają zidentyfikowanie różnic w podejściu do uczenia się. Dzięki dopytywaniu rozmówcy przyjmujący taki styl refleksyjności edukacyjnej ujawniają charakterystyczne praktyki refleksyjności i strategie działania. Potrafią racjonalnie uzasadniać, wskazywać korzyści i motywacje oraz preferencje, odnosząc je do kontekstu zarówno życia zawodowego, jak i osobistego:

Dzięki zdobywaniu nowych umiejętności poprzez te szkolenia, to przede wszystkim jakby mam dostęp do tego, że mam możliwość, nie wiem, jeżeli chodzi o sferę taką zawodową to jakiegoś awansu, jakiś tam, nie wiem, jak to wyrazić. Awansowania poprzez na przykład podniesienie wynagrodzenia. Generalnie to, może nie bezpośrednio, ale w jakiś sposób pośredni, bo moja wiedza się zwiększa, więc mam możliwość pokazania pracodawcy, że ta wiedza wpływa na wykonywanie obowiązków. A prywatnie, no to tak jak mówiłam to są moje zainteresowania, więc lubię po prostu gdzieś tam sobie poczytać. (Antonina)

3.2. Nienarracyjny rozmówca – biografia instytucjonalizowana (Tadeusz)

Kolejny przykład „uszkodzonej” narracji związany jest z ograniczeniem prowadzenia rozbudowanej opowieści o swoim życiu przez narratora, którego biografia jest ustrukturyzowana przez pobyty w kolejnych placówkach resocjalizacyjnych – ośrodku wychowawczym i zakładach karnych.

(B:) Tak po kolei, co się wydarzyło?

(O:) Moje życie za wesołe nie było, bo siedziałem większość lat w więzieniu siedziałem i w zakładzie wychowawczym. Także większość życia spędziłem za kratkami. (Tadeusz)

Specyfika tej historii wiąże się z podporządkowaniem biografii rozmówcy instytucjonalizacji. Punktami odniesienia w historii życia pana Tadeusza są kolejne placówki i zakłady karne, które porządkują doświadczenie biograficzne. Silny wpływ instytucji ujawnia złożoność problemu refleksyjności jednostki i sposób jej prezentowania w wywiadzie. Widoczna staje się rola kontekstu społeczno-biograficznego wpływającego na kształtowanie się stylu refleksyjności edukacyjnej. Objawia się ona tutaj w rekonstruowaniu historii życia jako ciągu zdarzeń i okoliczności, które przejmują kontrolę nad biografią jednostki i niejednokrotnie mają trajektorijny charakter. Podobny sposób kształtowania refleksyjności mógł być zaobserwowany u osób doświadczających silnych barier rozwojowych, takich jak długotrwałe bezrobocie lub niepełnosprawność. Często wiązał się z brakiem poczucia sprawczości, niskim poziomem autonomii i dużą ambiwalencją w zakresie znaczeń nadawanych uczeniu się i edukacji.

Pan Tadeusz ma również dużą trudność z formułowaniem dłuższych wypowiedzi. W tym przypadku skrótowość może być uzasadniona posługiwaniem się przez rozmówcę ograniczonym kodem językowym. Dodatkowo sytuacja wywiadu, w której nieznana osoba zadaje pytania o historię i sytuację życiową, może być postrzegana jako zagrażająca w związku z długotrwałymi doświadczeniami z przedstawicielami instytucji resocjalizacyjnych. Tradycyjna struktura wywiadu narracyjnego, w której badacz wysłuchuje swobodnej narracji, nie ingerując w opowieść o życiu narratora, w takim wypadku zawodzi. Aby uzyskać informacje o doświadczeniach edukacyjnych pana Tadeusza, pojawia się konieczność wspierającego dopytywania przez badacza, stosowania parafraz, doprecyzowywania czy wspólnego ustalania definicji i kolejności zdarzeń.

Poniższy przykład pokazuje, w jaki sposób badacz w rozmowie z panem Tadeuszem stosuje dodatkowe, uszczegóławiające pytania, aby ujawnić refleksyjność, którą trudno jest rozmówcy autonomicznie zaprezentować w swobodnej wypowiedzi. Wymaga to objaśniania treści pytań, uszczegółowienia i precyzowania.

(B:) To teraz, ja bym chciała zapytać pana o takie bardziej już ogólne rzeczy, żeby pan pomyślał w ogóle o uczeniu się w swoim życiu, tak jak ono przebiegało, jak ono wyglądało. Na ile uczenie się, czy zdobywanie nowych umiejętności, jest ważne w pana życiu? Jak by pan odpowiedział na takie pytanie?

(O:) Zdobycie doświadczeń nowych?

(B:) Tak, nowych umiejętności, wypełnianie tych luk w swojej wiedzy, na ile to jest ważne w pana życiu?

(O:) No to zależy, kto czym się interesuje. Mnie tam interesuje takie coś jak budowlanek.

(B:) Tak.

(O:) Tak, to nie ma.

(B:) No, a w tej budowlaneczce, to uczenie się i na ile ono jest ważne?

(O:) No jest ważne, bardzo ważne, bo trzeba umieć coś zrobić, jak się idzie do pracy, to mówię, to jest bardzo ważne.

(B:) A teraz na przykład, gdyby był jakiś kurs, który jeszcze pogłębia pana umiejętności, to by pan skorzystał?

(O:) To zależy. (Tadeusz)

Dopytywanie przeważa ilościowo nad odpowiedziami, co mogłoby zostać uznane za błąd w technice badania metodą biograficzną. Zaangażowanie osoby prowadzącej wywiad i strukturyzowanie przebiegu rozmowy powoduje, że ten wywiad nie spełnia kryteriów wywiadu narracyjnego. Pozwala to jednak dotrzeć do doświadczeń i ujawnić specyficzne style refleksyjności edukacyjnej, które mogą zostać przedstawione tylko w taki nienarracyjny sposób. Temat uczenia się nie jest dla pana Tadeusza przedmiotem codziennej refleksji i rozmowa na ten temat wymaga wypracowywania na bieżąco sposobu nazywania i mówienia o aktywnościach edukacyjnych wspólnie z osobą prowadzącą wywiad.

Inny przykład, rozmowy z panem Robertem, pokazuje, że zwięzłość i cisza mogą służyć potrzebie zadbania o siebie w przypadku przywoływania trudnych doświadczeń. Panu Robertowi trudność sprawia przedstawienie dłuższej narracji czy myślenie o swoim życiu w sposób linearny, uporządkowany. Widoczne są brak strukturyzacji w postaci usytuowanych na linii czasu wydarzeń i ograniczone porządkowanie przeszłości. Taka postawa w rozmowie może być związana z dyskomfortem wynikającym z posiadania niskiego poziomu wykształcenia w zakresie edukacji formalnej, które łączy się z kontekstem społecznym narratora. Towarzyszenie, zaakceptowanie trudności, jakich doświadcza rozmówca i wynikająca z tego wyrozumiałość w trakcie prowadzenia rozmowy, może pozwolić utrzymać uważną relację i dotrzeć do ważnych informacji biograficznych. Ponownie, inaczej niż w tradycyjnym wywiadzie narracyjnym, badacz angażuje się w rozmowę, zaznaczając swoją obecność, wspierając uczestnika badania w dookreśleniu rekonstruowanych doświadczeń, które potencjalnie mogły zaniknąć w ciszy i zwięzłości:

(B:) Nie chciałabym, żeby to pytanie zabrzmiało jakoś tak inwazyjnie, ale jak to się stało, że zakończył pan tę edukację na szkole podstawowej? To nie jest takie bardzo typowe, prawda. Czy były jakieś wydarzenia życiowe, które na to wpłynęły?

(O:) Nic do ukrycia. Ciężko było w domu.

(B:) Finansowo?

(O:) Dokładnie.

(B:) Rozumiem. I pewnie każda... każdy kolejny rok edukacji no to wiązałyby się z obciążeniem dla rodziny.

(O:) Naturalnie.

(B:) Mhm.

(O:) Nas było pięcioro i było troszeczkę ciężko.

(B:) Rozumiem.

(O:) Troszeczkę, no tak...

(B:) Bardzo ciężko.

(O:) Tak delikatnie mówiąc. (Robert)

3.3. Uczenie się jako nienarracyjny temat (Magdalena)

Wśród innych wyzwań i trudności, jakie napotkano w kontekście poszukiwania narracji na temat uczenia się w dorosłości, warto zwrócić uwagę na wywiady, w których narratorzy tworzyli narracje, lecz sam temat uczenia się stawał się nienarracyjny. Uczenie się dla tych narratorów było postrzegane jako odległy temat, zanikający w narracji i migotliwy w pytaniach uzupełniających. Aktywności edukacyjne stanowią dla tych osób epizody w doświadczeniu życiowym i nie są traktowane jako znaczące wydarzenia biograficzne. Skutkuje to często ograniczeniem potencjału narracyjnego w obszarze doświadczeń edukacyjnych. Prezentowane doświadczenia, oceny, wartości i style refleksyjności edukacyjnej, które wyłaniają się z tych skąpych i fragmentarycznych opowieści, stanowią niezastąpiony wgląd w perspektywę osób funkcjonujących w różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Przykładem może być odpowiedź pani Magdaleny na inicjujące pytanie dotyczące doświadczeń edukacyjnych w dorosłości.

No to po szkole, to ja się niewiele uczyłam, bo swego czasu, jak dziecko było jeszcze małe, to się zapisałam, na kurs komputerowy, który skończyłam, z urzędu pracy bodajże to było, ale to było za króla Ćwieczka i tamte komputery nie mają nic wspólnego z tym, co jest teraz [śmiech]. A poza tym, to się nie uczyłam, no. Za moich czasów, jak człowiek kończył szkołę, to wychodził za mąż, rodził dzieci i się zajmował domem. A jak dziecko dorosło, to się poszło do pracy. I pracuje się do tej pory. A teraz się czeka tylko na emeryturę [śmiech]. (Magdalena)

Bardzo skrócona narracja zostaje pogłębiona w pytaniach uzupełniających. Jednak zagadnienie uczenia się w dorosłości jest dla rozmówczyni odległe w związku z przyjmowanymi normami kulturowymi. Normy te kształtują określoną wizję realizowanej roli społecznej i wynikających z niej zobowiązań, wyznawanych wartości i przekonań. Przekłada się to na specyficzny, zdystansowany typ myślenia o uczeniu się i jego funkcji w dorosłym życiu.

4. WNIOSKI

Jak pokazały przedstawione w artykule przykłady, nie wszyscy rozmówcy uczestniczący w badaniu na temat aktywności edukacyjnej w dorosłości byli w stanie zbudować komunikację opierającą się na rozwiniętych, samodzielnych, pogłębionych narracjach biograficznych. Część rozmówców nie miała odpowiednich kompetencji językowych (np. obcokrajowcy, z którymi przeprowadzano wywiad w języku polskim), dla innych narracyjność w obszarze edukacji nie mieściła się w stosowanym kodzie

językowym, kontekście społeczno-kulturowym czy stanowiła wyzwanie w związku ze stosowaniem odmiennych sposobów strukturyzowania doświadczenia biograficznego.

Problem nie-narracyjności tematu uczenia się wynika także z tego, że dla części dorosłych podejmujących aktywność edukacyjną uczenie się nie ma istotnego znaczenia jako doświadczenie biograficzne. Odległość tematu ogranicza potencjał narracyjny. Dodatkowo, stosowana zasada otwartości i komunikacji stwarza pole do odmiennych zakresów definicyjnych dla uczenia się i aktywności edukacyjnej, co może przekładać się na zawężanie perspektywy, w jakiej rozmówcy odnoszą się do swojej biografii w powiązaniu z tematem uczenia się. W szczególności dotyczy to uczenia się nieformalnego, które rozmaży się w codzienności życia narratorów. Takie aktywności jak nauka gry na instrumentach w czasie wolnym, rozwijanie umiejętności prowadzenia prac remontowo-budowlanych na własny użytek czy zdobywanie wiedzy w zakresie realizowania usług opiekuńczych lub kompetencji rodzicielskich w życiu prywatnym były zarówno definiowane przez narratorów jako ważna aktywność edukacyjna, jak i pomijane w opowieściach o uczeniu się.

Oczekiwanie lub wymóg rozbudowanej narracyjności w wywiadach biograficznych na temat uczenia się ujawniło się podczas realizowania badania jako wyzwanie etyczne i metodologiczne. W wymiarze etycznym stanowiło ono zagrożenie związane z brakiem uznania głosu osób w alternatywny sposób strukturyzujących doświadczenie biograficzne, czy to w związku ze stosowanymi sposobami komunikowania się, czy też z brakiem potencjału narracyjnego w posiadanym doświadczeniu edukacyjnym. Sztywne nastawienie na wysłuchanie narracji mogło również stwarzać presję, która mogła być odczytywana jako nadużywająca relację władzy badacza wobec uczestnika badania.

Wyzwanie w kontekście metodologicznym wynikało zaś z ryzyka nieadekwatnego doboru próby. Uznanie za poprawne jedynie tych wywiadów, w których rozmówcy byli w stanie samodzielnie budować złożone narracje, mogło prowadzić do błędów braku trafności. Skutkowało to mogło opisaniem sposobów budowania refleksyjności dotyczącej edukacji i uczenia się wyłącznie na podstawie relacji osób nadających tej sferze życia istotne znaczenie. Jednym z podstawowych celów badania było natomiast odkrycie możliwie zróżnicowanych postaw, perspektyw i sposobów myślenia o uczeniu się, ze szczególnym uwzględnieniem tych grup społecznych, które często są niedoreprezentowane w wynikach badań na temat edukacji dorosłych.

Skrócone, ubogie narracje okazały się istotnym elementem definiującym wybrane style myślenia o edukacji i praktykowania uczenia się. Pogłębienie rekonstrukcji ścieżek edukacyjnych przez dodatkowe pytania zapewniło istotne informacje na temat perspektywy i stosunku do uczenia się w dorosłości osób, które nadają aktywności edukacyjnej mniejsze znaczenie lub z innych powodów miały trudność z samodzielnym sformułowaniem rozbudowanych narracji.

Według Mariusza Granosika jednym ze sposobów radzenia sobie z tym wyzwaniem jest próba dostosowania narzędzia, ale także szczególna ostrożność i uważność analityczna, uwzględniająca ograniczenia uczestników badania. Rozpatrując ten problem, badacz konkluduje, że analiza materiałów nietypowych, niespełniających kryteriów metodologicznych: powinna być wyzwaniem do poszerzania wyobraźni analitycznej, a nie pretekstem do odrzucenia, bowiem z perspektywy pedagogicznej odrzucenie biograficznego materiału narracyjnego jest symbolicznym odrzuceniem człowieka (oraz przestrzeni doświadczenia, która za nim stoi) z obszaru społecznie tworzonej wiedzy. (Granosik, 2019)

Zmierzenie się z nietypowymi wywiadami w ramach badania było procesem uczenia się dla zespołu i skutkowało rozwinięciem refleksyjności badawczej. Konieczne było podjęcie działań, które pozwoliły zredukować ryzyko odrzucenia lub pominięcia znaczących przestrzeni doświadczenia biograficznego części uczestników badania. Jednym z nich było zapewnienie elastyczności stosowanych narzędzi badawczych i przedstawiona gotowość do odstąpienia od sztywnych założeń dotyczących schematu wywiadu narracyjnego. Jeśli był on zbyt wymagający dla rozmówcy, poszukiwano alternatywnych sposobów rekonstruowania ścieżek edukacyjnych. Uwzględniono większą strukturyzację rozmowy lub stosowano dodatkowe narzędzia jak „oś czasu uczenia się”. Kolejnym sposobem reakcji na nietypowe wywiady było zachowanie czujności w zakresie własnych nastawień i preferencji badacza oraz ich konsekwencji dla procesu badawczego. Starano się zbyt pochopnie nie odrzucać alternatywnych doświadczeń w zakresie edukacji i uczenia się w dorosłości, w tym odmiennych sposobów definiowania tego zjawiska. Ważne było także podjęcie wyzwania modyfikacji podejścia analitycznego w przypadku materiałów nietypowych. Mieściło się w nim, między innymi, zwiększenie uważności na ciszę i oszczędność wypowiedzi – analizowanie tego, czego brakuje i dlaczego brakuje.

BIBLIOGRAFIA

Alheit, P. (2018). *The concept of „biographicity” as background theory of lifelong learning*. Dyskursy Młodych Andragogów 19, 9–22.

Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* (tłum. Z. Bokszański i A. Piotrowski). Państwowy Instytut Wydawniczy.

Cedefop (2014). *Navigating difficult waters. Background material: methodology*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5542>

- Correia, S.B., Caetano, A. (2023). *What is left unsaid: Omissions in biographical narratives*. *Current Sociology*, 72(7), 00113921231200253. <https://doi.org/10.1177/00113921231200253>
- Eurostat. (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual: 2016 edition*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011>
- Fivush, R. (2010). *Speaking silence: The social construction of silence in autobiographical and cultural narratives*. *Memory*, 18(2), 88–98. <https://doi.org/10.1080/09658210903029404>
- Gola, W., i in. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Golczyńska-Grondas, A. (2019). *Wywiady biograficzne z osobami ze środowisk wykluczenia społecznego – refleksja nad wybranymi problemami metodologicznymi i etycznymi*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 178–201. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.10>
- Granosik, M. (2019). *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 118–130. http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume46/PSJ_15_2_Granosik.pdf
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kawabata, M., Gastaldo, D. (2015). *The less said, the better: Interpreting silence in qualitative research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 160940691561812. <https://doi.org/10.1177/1609406915618123>
- Kruszelnicki, W. (2018). *Edukacja dorosłych i lifelong learning między systemem a światem życia. Interwencje krytyczne*. *Edukacja Dorosłych*, 1, 41–58.
- Muszyński, M. (2015). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88.
- OECD (2018). *OECD handbook for internationally comparative education statistics 2018: Concepts, standards, definitions and classifications*, OECD Publishing.
- Petelewicz, M., i in. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pierścieniak, K. (2009). *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*. *Rocznik Andragogiczny*, 1, 79–98.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2006). *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. *Media, Kultura, Społeczeństwo*, 1, 17–28.
- Rosenthal, G. (2004). *Biographical research*. W: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium i D. Silverman (eds.), *Qualitative research practice* (s. 48–64). Sage.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Göttingen University Press. https://www.researchgate.net/publication/328945092_Interpretive_Social_Research_An_Introduction
- Stec, K., i in. (2018). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński. https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rozwoj-kompetencji---uczenie-sie-osob-doroslych_200129.pdf