

**Urszula Tabor**  
Uniwersytet Śląski

## STRATEGIE UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH W SYTUACJACH EDUKACJI NIEFORMALNEJ

### Wstęp

Inspiracją do podjęcia tematu uczenia się dorosłych w sytuacjach niesformalizowanych było moje zainteresowanie problematyką samokształcenia w ogóle, uczeniem się całościowym i edukacją w codzienności. Podstawowy problem organizujący moje poszukiwania to pytanie o to, jak dorośli uczą się, kiedy sami odpowiedzialni są za organizowanie sytuacji uczenia się. Zajmuję się sytuacją osób wolnych, uczących się autonomicznie, przy tym główne moje zainteresowanie koncentruję wokół strategii, czyli pytania o to, jak dorosły planuje proces samodzielnej nauki, jakie wybiera metody i środki realizacji własnych celów w sytuacji, gdy ma pełną dowolność na wszystkich etapach tak zorganizowanej edukacji.

Innymi słowy jest to poszukiwanie wyznaczników indywidualnych strategii uczenia się dorosłych, które w obliczu uprawomocnienia się edukacji zaautonomizowanej zyskują w kształceniu dorosłych coraz większe znaczenie. Mieczysław Malewski we *Wstępie* do książki Knuda Illerisa *Trzy wymiary uczenia się* opisuje ten proces jako „wkraczanie społeczeństw w okres [ponowoczesności], którym towarzyszy wzrost postaw podmiotowych i dążeń emancypacyjnych [czemu – zdaniem M. Malewskiego – towarzyszą] procesy autonomizacji uczenia się i poszerzanie się przestrzeni dla poznawczej wolności ludzi”<sup>1</sup>. Autonomizacja praktyk edukacji dorosłych i ich dynamiczny charakter sprawiają, że ze względu na płynność struktur organizacyjnych są one niejednoznaczne nawet dla teoretyków i badaczy edukacji<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Malewski, *Wstęp*, [w:] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 10.

<sup>2</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 20.

W praktyce wyraża to wieloznaczność edukacji i odejście od modelu edukacji instytucjonalnej i standaryzowanej w kierunku zindywidualizowanej i nieformalnej. Zmiany te wiążą się nie tylko z powszechną akceptacją i zrozumieniem idei edukacji całościowej, ale także z czynnym uprawianiem samorozwoju dorosłych poza instytucjami. Jednocześnie rosnąca popularność różnych form i obszarów autoedukacji znajduje odbicie w liczbie towarzystw, stowarzyszeń, fundacji, inicjatyw lokalnych i ponadlokalnych ukierunkowanych na edukację całościową. O sprzeczności tej pisze Henning Salling Olesen, który zauważa, że nowoczesne procesy modernizacji doprowadziły do szczególnej sprzeczności zwłaszcza w obszarze edukacji dorosłych. Z jednej strony doszło bowiem do nasilenia instytucjonalizacji edukacji dorosłych i objęcia kształceniem formalnym nie tylko dzieci i młodzieży, ale i dorosłych. Z drugiej jednak strony zauważalna jest tendencja deinstytucjonalizacji i poszerzenia pojęcia uczenia się poza granicami szkoły<sup>3</sup>.

Drogą do odpowiedzi na moje pytanie o strategię uczenia się dorosłych w sytuacjach pozainstytucjonalnych i nieformalnych był półroczny projekt edukacyjny, zatytułowany *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach nieformalnych*. Zainicjowałam go z grupą studentów Uniwersytetu Śląskiego uczęszczających na andragogikę i edukację człowieka dorosłego. Projekt miał na celu zebranie i opracowanie materiału w toku wywiadów biograficznych z dorosłymi uczącymi się i w efekcie objął on dane z ponad 50 wywiadów biograficznych (zebranych przez mnie i studentów w pierwszej połowie 2010 r.). Wywiady objęły po jednym spotkaniu z każdym z respondentów. W trakcie tych spotkań badani opowiedzieli o wybranych przez siebie doświadczeniach nieformalnego uczenia się. W rozmowie z respondentami podkreślono, że przedmiotem badania są ich nieformalne doświadczenia edukacyjne, czyli niezwiązane z wymogami instytucjonalnymi i formalnymi i odbywające się poza instytucjami. W efekcie uzyskaliśmy ze studentami materiał, z którego wybrano narracje 55 osób, w wieku 22-70 lat – wśród nich były 32 kobiety i 23 mężczyźni. Wśród nich największą grupę stanowiły osoby do 40. roku życia (39 osób), następnie osoby w wieku 40-60 lat (13 osób) oraz 3 osoby powyżej 60. roku życia.

Wyniki poszukiwań teoretycznych i empirycznych przedstawiam w niniejszym artykule.

### **Co to znaczy uczyć się nieformalnie?**

Uczenie się nieformalne jest zjawiskiem obecnym w literaturze, badaniach i praktyce edukacyjnej nie od dziś, jednak ciągle istnieją niejasności, co do zakresu znacze-

---

<sup>3</sup> H.S. Olesen, *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, 2 (26), s. 31.

niowego tego terminu. Najczęściej pojawia się wątpliwość związana z rozdzielnością terminów – edukacja nieformalna i pozaformalna. Tradycyjnie (zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Philipa Coombsa) oświata pozaformalna obejmuje „zorganizowaną aktywność edukacyjną usytuowaną poza formalnym systemem oświatowym, niezależnie czy funkcjonuje ona odrębnie, czy jest ważnym składnikiem jakiejś szerszej aktywności społecznej”<sup>4</sup>. Edukacja nieformalna ma zaś najszerszy zakres znaczeniowy, to procesy związane z samokształceniem i „całozyciowym procesem, w którym jednostka przyswaja 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”<sup>5</sup>.

W Polsce dyskusja nad zakresem i znaczeniem edukacji nieformalnej toczy się nie tylko wśród badaczy andragogiki, ale także w kontekście wytycznych unijnych, takich jak Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, gdzie uznaje się za priorytetowe „budowanie mostów między uczeniem formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, a tym samym [...] walidację efektów uczenia się poprzez praktyczne doświadczenia”<sup>6</sup>.

Według opracowanego przez Główny Urząd Statystyczny raportu z 2009 roku – Kształcenie dorosłych – w kształceniu nieformalnym (rozumianym przez autorów raportu jako samokształcenie) w Polsce uczestniczyło około 25,4% osób (spośród populacji w wieku 25-64 lata objętej badaniem)<sup>7</sup>.

Analizę zjawiska uczenia się nieformalnego można przeprowadzić w świetle koncepcji uczenia się dorosłych, które wyjaśniają uczenie się poza instytucjami. Wśród nich ogromną większość stanowią teorie oparte na badaniach aktywności poznawczej i umysłowej dorosłych, osadzone w psychologii rozwojowej oraz w psychologii pamięci. Oczywiście mają one ogromne znaczenie dla rozumienia procesów samodzielnego, nieformalnego uczenia się i organizacji czasu uczenia się. Znane i znaczące są tu teorie uczenia się przez doświadczenie, na przykład Davida

---

<sup>4</sup> D.J. Radcliffe, N.J. Coletta, *Nonformal education*, [w:] *Lifelong learning for adults. An international handbook*, Ed. C.J. Titmus, Oxford 1989, s. 60, [cyt. za:] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się...*, s. 21.

<sup>5</sup> J. Lowe, *Rozwój oświaty dorosłych*, Warszawa 1982, s. 31, [cyt. za:] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całozyciowej*, Wrocław 2001, s. 7. Opis związków i zależności, jakie zachodzą między tymi dwoma obszarami edukacji oraz wieloznaczności obu terminów odnajdziemy w pracy J. Kargula *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całozyciowej*, w której autor opisuje m.in. takie nieformalne obszary edukacji, jak: cielesność, rodzinę, stosunki interpersonalne, czas wolny.

<sup>6</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01), Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 6.05.2008, s. 2.

<sup>7</sup> A. Cenderowska, *Kształcenie nieformalne*, [w:] *Kształcenie dorosłych*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009, s. 67.

Kolba, Bernice McCarthy, uczenie się przez modelowanie Alberta Bandury, koncepcja pola Kurta Lewina (a także teoria sił pola Harrego Millera), społeczne uczenie się (Knud Illeris), a także uczenie się z własnej biografii (Duccio Demetrio, Pierre Dominicé).

Zabiegiem porządkującym myślenie o edukacji nieformalnej i o praktykach tej edukacji jest umiejscowienie jej w określonym nurcie dydaktycznym – tak jak proponuje to M. Malewski, który edukację nieformalną wiąże z nurtem dydaktyki krytycznej<sup>8</sup>. Takie ugruntowanie edukacji nieformalnej pozwala postrzegać ją, jako edukację w codzienności, związaną z krytycznym i refleksyjnym myśleniem, co jednak nie wyklucza przecież udziału czy związków z edukacją w instytucjach. Podkreśla to również M. Malewski, zwracając uwagę, że „praktyki edukacyjne są zawsze mniej klarowne niż ich teoretyczne modele [...], formalnej edukacji zawsze towarzyszy kontekst nieformalnych sytuacji uczenia się [...], obok klasy szkolnej zawsze jest jeszcze korytarz [...]”<sup>9</sup>.

Interesującą i pojemną definicję uczenia się nieformalnego podaje K. Illeris, który pojęcie to łączy z koncepcją uczenia się z codzienności. Wskazuje, że uczenie się nieformalne można analizować w kontekście kultury uczenia się powszechnej w danej społeczności. Przykładem takiego rozwiązania jest stanowisko Patricii Greenfield i Jean Lave łączących uczenie się nieformalne z kulturą uczenia się państw preindustrialnych, które nie wytworzyły jeszcze form zinstytucjonalizowanych<sup>10</sup>. Cechy typowe dla tego typu uczenia według P. Greenfield i J. Lave są następujące:

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 zrysowane albo nie istnieją.
5. Cennym aspektem jest tradycja i podtrzymywanie życia społecznego.
6. Uczenie się zachodzi poprzez obserwację i naśladowanie.
7. Metodą nauczania jest pokaz (demonstracja).

Motywowanie zachodzi poprzez umożliwienie nowicuszom dostępu do sfery dorosłych i społeczne uczestnictwo<sup>11</sup>.

Opisane przez P. Greenfield i J. Lave aspekty uczenia się nieformalnego w części można wykorzystać do rozumienia uczenia się nieformalnego w społeczeństwie ponowoczesnym. Dla moich poszukiwań związanych z nieformalną, pozainstytucjonalną edukacją szczególne znaczenie mają uwagi dotyczące uczenia się poprzez codzienne działania i czynności jednostki oraz samodzielność i autonomia w orga-

<sup>8</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się...*, s. 40-41.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 41.

<sup>10</sup> K. Illeris, *op. cit.*, s. 191.

<sup>11</sup> P. Greenfield, J. Lave, *Cognitive aspects of informal education*, [w:] *Cultural perspectives on child development*, Ed. D.A. Wagner, H.W. Stevenson, San Francisco 1982, s. 183, [cyt. za:] K. Illeris, *op. cit.*, s. 192.

nizowaniu uczenia się. Dodatkowo wyniki wywiadów z dorosłymi uczącymi się pozwalają na stwierdzenie, że duże znaczenie w ich edukacji nieformalnej mieli znaczący (wybitni) inni oraz społeczne uczestnictwo. Założenie P. Greenfield i J. Lave, że uczenie nieformalne łączy się ze „słabo zarysowanym lub nieistniejącym projektem pedagogicznym i programem nauczania” w opisywanym przeze mnie projekcie badawczym nie potwierdziło się.

### Pojęcie strategii uczenia się w kontekście edukacji nieformalnej

Analizując problematykę kształcenia dorosłych, Józef Skrzypczak określa strategię kształcenia jako „drogę oddziaływań edukacyjnych funkcjonujących w sferze [...] edukacji formalnej dorosłych jak i ich edukacji nieformalnej”<sup>12</sup>. Badacz wnioskuje, że skoro strategia kształcenia to zbiór reguł określających działanie w konkretnej, powstałej sytuacji kształcenia, to tych sposobów postępowania może być tyle, ilu uczestników, a każdy z nich może realizować własną strategię<sup>13</sup>.

Z pewnością strategia uczenia wiąże się z jakimś stopniem organizacji tego uczenia, na przykład ze względu na formy pracy albo określone rodzaje interakcji wychowawczych. Bogusław Śliwerski wymienia zatem strategię indywidualnych oddziaływań (np. diada wychowawca – wychowanek) oraz strategię wychowania grupowego (oddziaływanie wielopodmiotowe)<sup>14</sup>. Zwraca on także uwagę na paradoks, który wynika z tego, że zewnętrzne oddziaływanie wychowawcze, które jest przymusem, może w pewnym momencie rozwoju stać się wewnętrzną swobodą samokształcenia<sup>15</sup>. Jak wiadomo, dwa względnie niezależne wymiary samokształcenia to samodzielne uczenie się i autonomia osobista<sup>16</sup>. Wydaje się, że właśnie niezależność osobista jest tym elementem, który szczególnie wpływa na samodzielne uczenie się w sytuacjach nieformalnych<sup>17</sup>. Nie oznacza to oczywiście, że samowychowanie skazuje jednostkę na odosobnienie i działanie poza wspólnotą uczących

---

<sup>12</sup> J. Skrzypczak, *Główne strategie kształcenia dorosłych*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996, s. 107.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> B. Śliwerski rozróżnienia tego dokonuje, opisując proces wychowania młodzieży, jednak w przypadku dorosłych podobne rozróżnienie środowisk oddziałujących wychowawczo jest zasadne. Zob.: B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 44-46.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 48.

<sup>16</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009, s. 184.

<sup>17</sup> Również współczesne badania nad zjawiskiem samokształcenia dowodzą, że uczeń zdolny do samokształcenia osiągnął najwyższe stadium autonomii uczenia się. Zob.: G.O. Grow, *Teaching learners to be self-directed*, „Adult Education Quarterly” 1991, nr 41, s. 125-149, [cyt. za:] M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*, s. 171.

się. Zgodnie z wykładnią Józefa Mirskiego samowychowanie, które ucieleśnia zasadę swobody, może być realizowane indywidualnie lub w zbiorowości, mieć charakter intencjonalny (wówczas wyraża się w świadomym samowychowaniu lub wychowaniu wspólnoty) lub nieintencjonalny, przyjmując formę rozwoju naturalnego i wspólnotowego<sup>18</sup>.

Pozostaje jeszcze pytanie o formy tego uczenia się. Co oznacza „forma” w uczeniu nieformalnym? Zgodnie z wyżej opisanym rozróżnieniem między terminami: edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna, możliwe jest rozdzielenie wszystkich procesów uczenia się na takie działania, które odbywają się w instytucjach i te, które odbywają się poza instytucjami. Ten tradycyjny trójpodział ogranicza jednak możliwość akceptowania sprzeczności, takich jak wspomniane dążenia instytucjonalizacji i deinstytucjonalizacji kształcenia dorosłych. Wprowadza bowiem sztuczny podział aktywności, które w rzeczywistości przenikają się i uzupełniają, zatem przyjmując, że termin „edukacja nieformalna” bardziej łączy się z samodzielnością i aktywnością podmiotu uczącego się niż z zakreślaniem granic instytucji, w których się odbywa. Korzystając z inspiracji koncepcją przymusu i wolności M. Malewskiego<sup>19</sup>, nieformalne strategie rozumiem jako strategie autobiograficzne, dostosowane do naturalnego rytmu biografii osoby uczącej się, regulowane przez nią samą.

### **Sytuacje nieformalnego uczenia się w świetle indywidualnych doświadczeń edukacyjnych**

Zebrany w trakcie projektu materiał badawczy poddano analizie jakościowej na podstawie kodowania tematycznego<sup>20</sup>. W praktyce technika kodowania może polegać na zastępowaniu fragmentów tekstu etykietkami, które są wyprowadzane albo z tekstu, albo wnoszone z zewnątrz (np. z literatury przedmiotu)<sup>21</sup>. A zatem kody można tworzyć zarówno przed rozpoczęciem badań – na podstawie ram tematycznych badań bądź w ich trakcie – przypisując określonym fragmentom tekstu opisujące je kody. W przypadku opisywanych przeze mnie badań, kody (etykiety) wprowadzono dopiero z zebranego materiału, jakkolwiek w samym projekcie badania zakładałam pytania o takie kategorie, które ujawniły się później w tekście wywia-

<sup>18</sup> J. Mirski, *Rola samowychowania w wychowaniu moralnym*, [w:] *Sily moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie*, Bydgoszcz 1934, s. 323, [cyt. za:] B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 49.

<sup>19</sup> M. Malewski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2002, nr 1 (17).

<sup>20</sup> Kod jest oznaczeniem lub etykietą służącą przypisywaniu jednostek znaczenia do informacji opisowych, zebranych podczas badania. Zob.: M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 60.

<sup>21</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 166.

dów. Dzięki temu w zebranych materiale wyodrębniłam pewne powtarzające się wątki tematyczne, które można odnieść do trzech głównych obszarów:

Po pierwsze – respondenci opisywali siebie jako dorosłego ucznia, jako podmiot uczący się, czyli konstruowali opowieść o tym: kim (jaki) jestem (byłem) jako osoba ucząca się. Po wtóre – narracje w dużej części poświęcone były opisowi społecznego i osobistego kontekstu uczenia się. Respondenci opisywali czynniki wpływające na ich sytuację uczenia się nieformalnego (w tym samokształcenia), odnosząc się zarówno do zewnętrznego, jak i do wewnętrznego (głównie emocjonalno-wolitionalnego) kontekstu edukacji nieformalnej. Po trzecie – zgodnie z głównym pytaniem skierowanym do respondentów relacjonowali oni powstawanie strategii nieformalnego uczenia się poprzez opis planu zdobywania przez siebie wiedzy, a potem sposobów realizacji tego planu. Szczegółowo opisywali metody pracy, wykorzystane środki, rozkład pracy, samokontrolę i ocenę. Efektem analizy tego wątku jest poczyniona przeze mnie próba klasyfikacji indywidualnych strategii uczenia się, którą prezentuję w końcowej części artykułu.

### **Kim jest uczący się nieformalnie, czyli co podmiot uczący się mówi o sobie samym?**

Opis sytuacji własnego uczenia się odbywał się przede wszystkim w odniesieniu do obrazu samego siebie (narratora) i historii dynamicznych rekonstrukcji tego obrazu. W rozmowie z respondentami podkreślono możliwość wyboru dowolnych doświadczeń edukacyjnych, co rzeczywiście znalazło oddźwięk w narracjach. Relacje były nie tylko zróżnicowane jeśli chodzi o przykładowe sytuacje edukacyjne, ale także w widoczny sposób ukazały miejsce, jakie zajmował podmiot uczący się w całym doświadczeniu: reżysera zdarzeń, aktora podejmującego rolę, zaskoczonego widza. W interpretacji sytuacji uczenia się pojawiły się widoczne tendencje rozmówców do określania jej jako „intencjonalnej, świadomej, zaplanowanej”, „nieplanowanej, zaskakującej, przypadkowej” lub „narzuconej, przymusowej, zadanej”. Charakterystyki te, często dokonywane były w odniesieniu do własnych standardów oczekiwań, norm, przyzwyczajień, doświadczeń, na przykład poprzez słowa: „Tak byłam nauczona, że zawsze trzeba iść do przodu, nie oglądać się i zdobywać nowe doświadczenia, bo one dobre czy złe, zawsze pomogą w dalszym życiu” (kobieta, 34 lata, o samodzielnej nauce obsługi urządzeń w miejscu pracy).

Trafnie ujmuje tę sytuację M. Malewski, pisząc: „doświadczone przez ludzi poczucie przymusu i wolności odniesione do ich tożsamościowych standardów tworzy sytuacje generujące adekwatne do nich zachowania”<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> M. Malewski, *Przymus i wolność...*, s. 42.

W opisywanych sytuacjach dorośli uczący się traktowali samodzielną naukę jako źródło wiedzy o samym sobie, samokształcenie pozwalało im niejednokrotnie na odkrywanie lub potwierdzanie wiedzy, która wzbogacała ich obraz własnej osoby. Carl Rogers posługuje się pojęciem „znaczącego uczenia się”, które związane jest z rozwojem osobowym. Owo „znaczące uczenie się” dotyczy „zmian w organizacji ja”<sup>23</sup>. Przykładem niech będą słowa młodego mężczyzny, który opisuje sytuację edukacyjnej podróży i uczenia się życia za granicą: „Nauczyło mnie to [wyjazd za granicę] bardzo wiele... Tak naprawdę, po raz pierwszy w wieku 21 lat wyjechałem na tak długo z domu i to jeszcze tak daleko. Wyjazd ten nauczył mnie po pierwsze samodzielności i zaradności życiowej. Poczułem, że wydorostałem” (mężczyzna, 25 lat). Cytat ten ilustruje ogólną, całościową zmianę, którą respondent określił jako „samodzielność i zaradność życiowa”, „wydoroślenie”. W wielu opowieściach o uczeniu się pojawia się taki właśnie całościowy opis zmian, wówczas często odnosi się on do tak zwanych kompetencji miękkich. Przykładem niech posłuży historia mężczyzny, który opisuje uczenie się poprzez wolontariat w hospicjum:

To zdarzenie sprawiło, że cieszę się teraz najmniejszymi rzeczami, dostrzegam piękno świata, nauczyłem się cieszyć życiem oraz nauczyłem się słuchać i rozumieć ludzi. Zwracam również większą uwagę na potrzeby ludzi. Hospicjum, można powiedzieć, otworzyło mnie na świat, nie patrzę już na to, co ja chcę, ale uwzględniam potrzeby innych. Odszedłem od egocentryzmu (mężczyzna, 26 lat).

W innych relacjach można wszak odnaleźć konkretne kompetencje czy nabyte cechy, które uczący się nabył w efekcie samokształcenia. Mężczyzna, który podjął samokształcenie, kiedy stracił pracę, dokładnie opisuje umiejętności, które wypracował w okresie bezrobocia:

Strach okazał się moim sojusznikiem, to on zmobilizował mnie do podjęcia działań związanych z wyjściem z tak trudnego dla mnie obszaru [bezrobocie]. W tej fazie nauczyłem się kreatywności, wiary we własne możliwości i umiejętności oraz pewności siebie. Zrozumiałem także, że człowiek musi liczyć się z pewnymi zmianami, w życiu nic nie trwa wiecznie, musimy być przygotowani do sytuacji, które nagle mogą zmienić nasze życie, wtedy trzeba się zmierzyć z taką rzeczywistością (mężczyzna, 40 lat).

Niemniej także w tej relacji uwidacznia się pewne uogólnienie: „Zrozumiałem także, że człowiek musi liczyć się z pewnymi zmianami, w życiu nic nie trwa wiecznie [...]”, jakby respondent odczuwał konieczność rozliczenia się z sensem, jakie opisana sytuacja uczenia się miała dla całości jego biografii.

A zatem zarówno powyższe relacje, jak i inne, zebrane w trakcie wywiadów, wskazują, że uczenie się nieformalne może być i często jest źródłem krytycznej refleksji i wzbogaca wiedzę autobiograficzną. Pozostaje to w zgodzie z opisanym już modelem uczenia się krytycznego, emancypacyjnego, scharakteryzowanym przez

---

<sup>23</sup> C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta: grupy spotkaniowe*, przeł. A. Dodziuk, E. Knoll, Wrocław 1991, [cyt. za:] K. Illeris, *op. cit.*, s. 42.



M. Malewskiego. Dodatkowo można wnioskować, że efekty edukacyjne i kompetencje nabyte w sytuacji nieformalnego uczenia się w dużej części wykraczają poza zamierzone cele i zaletą takiego uczenia się są niezamierzone, trudne do przewidzenia zmiany osobowości doświadczane przez uczącego się.

### **Spójny i osobisty kontekst uczenia się nieformalnego**

Uczenie się w sytuacji nieformalnej związane jest niejednokrotnie z chęcią zaspokojenia potrzeb i zdobycia wiedzy, która jest niedostępna albo niewystarczająca w toku kształcenia instytucjonalnego, formalnego a także pozaformalnego. Samodzielne uczenie, które jest podstawą nieformalnej edukacji, wiąże się silnie z samowychowaniem. Oczywiście jest, że w każdym obszarze uczenia, także w instytucjach i sytuacjach formalnych, zmieniają się (w większym lub mniejszym stopniu) postawy, przekonania, emocje, motywacja uczących się. Wydaje się jednak, że sytuacje nieformalne skłaniają uczących się do uświadomienia sobie zmian, do których dochodzi w trakcie samokształcenia (potem obserwowanych) lub wręcz projektowanych jeszcze przed podjęciem samodzielnego uczenia. Wskazują na to słowa badanych, którzy szczególną uwagę poświęcali opisowi motywacji podjęcia samodzielnej nauki oraz towarzyszącym temu emocjom. Opis motywacji i emocji stał się później dla mnie jednym z kryteriów wyodrębnienia określonych indywidualnych strategii uczenia się. Stało się tak ze względu na wyraźne zróżnicowanie historii tych respondentów, którym towarzyszyła wewnętrzna motywacja, od tych, którzy zostali zmotywowani subiektywnie odczuwanym przymusem zewnętrznym.

Do pierwszej grupy należy historia uczenia się mężczyzny, którego pasją była fotografia i z własnej woli podjął samokształcenie na tym polu:

Nie przypominam sobie, abym był zestresowany podczas uczenia się. Wprost przeciwnie, pogłębianie tego typu wiedzy sprawiało mi przyjemność. Chęć podjęcia tego typu nauki wynikała przede wszystkim z zainteresowania oraz wolnego czasu, który mogłem poświęcić [fotografowaniu]. Chciałem być doskonały w każdym rodzaju fotografii, stąd najpierw nauka teoretyczna, a potem praktyczna. Oglądałem wystawy, czytałem książki i fora internetowe oraz śledziłem nowinki techniczne w dziedzinie fotografii. Następnie zakup sprzętu [...]. Po spełnieniu wszystkich tych elementów mogłem rozpocząć praktykę fotografa [...]. Dziś czuję, że to nie tylko zainteresowanie, ale pasja utrwalania rzeczywistość (mężczyzna, 27 lat).

Powyższa relacja opisuje niemal wzorcową sytuację uczenia się – wewnętrzna motywacja wynikająca z pasji respondenta, samodzielnie obrana strategia uczenia się zakończona sukcesem. A jednak, nawet w sytuacji, kiedy początkowo uczeniu się towarzyszy pozytywna motywacja i emocje, nie gwarantuje to bezstresowego przebiegu dalszego kształcenia, jak zwykli oczekiwać dorośli uczniowie, zarówno w sytuacjach uczenia nieformalnego, jak i w kształceniu sformalizowanym. Taką właśnie sytuację ilustruje poniższy przykład emeryta, który postanowił nauczyć się obsługi

komputera: „Na początku zadowolenie z nowego postanowienia. Byłem pełen zapału i od razu kupiłem komputer. Potem towarzyszyło mi jednak przerażenie i strach przed komputerem. Obawiałem się, że coś zepsuję” (mężczyzna, 65 lat).

Warto poświęcić uwagę takim właśnie sytuacjom uczenia się dorosłych jak opisana powyżej, w których początkowy entuzjazm nie jest wystarczającą mobilizacją do dalszych etapów nauki. Nierzadko dorośli uczniowie przyjmują wówczas pierwsze porażki jako potwierdzenie, że się nie nadają, zarzucając wcześniejsze plany samokształceniowe. O ile w sytuacjach sformalizowanych w takim momencie środkiem zaradczym może być motywacja zewnętrzna, na przykład oceny i kontrola, o tyle uczenie się nieformalne wymaga innych wzmocnień. Między innymi mogą to być subiektywnie przez respondenta odczuwane oczekiwania społeczne lub wręcz społeczny nacisk i kontrola:

Przede wszystkim strasznie się bałam, odczuwałam wewnętrzny niepokój. Związane to było z przekonaniem, że sobie nie poradzę, ale z drugiej strony nie chciałam zawieść Krzyśka [partnera respondentki], który bardzo liczył na to, iż od momentu jak już spróbuję jazdy, to będziemy wspólnie jeździć w góry (kobieta, 23 lata, ucząca się jazdy na snowboardzie).

Oczekiwania innych, rzeczywiste lub wyobrażone przez uczącego się, mogą być zatem tym czynnikiem, który wzmocni samodzielną edukację, nierzadko zresztą znaczący inni pomagają podjąć decyzję o samokształceniu. Wydaje się, że równie częstą odmianą społecznego wpływu w procesie uczenia się jest działanie na przekór innym, o czym świadczy następujący fragment: „Przede wszystkim jestem pewna, że wszystkiego można się nauczyć, jeśli tylko się chce, że pomoc innych jest może wskazana, ale nie zawsze, że osoby trzecie mogą szkodzić, a nie pomóc. Zawsze trzeba liczyć na siebie, jeśli chodzi o nauczanie się nowych rzeczy” (kobieta, 34 lata, ucząca się obsługi urządzeń w miejscu pracy).

Uczenie się w sytuacjach nieformalnych jawi się zatem jako ten obszar uczenia, który, niosąc dowolność form i sposobów realizacji celów edukacyjnych, łączy się z trudem podtrzymania długofalowego wysiłku (samo)kształcenia. W sytuacji braku instytucjonalnych i formalnych wymogów, podmiot uczący się może kompensować te braki, wykorzystując wsparcie społeczne, na ogół osób bliskich. Co ciekawe, także na braku wsparcia uczący się może zbudować wewnętrzną motywację do dalszego działania.

### **Od samodzielnego uczenia się do indywidualnych strategii uczenia się**

Opisywane przez uczących się zmiany w obrazie własnej osoby i nakreślony przez nich społeczny i osobisty kontekst nieformalnej edukacji ukazały wielobarwność strategii i dróg, jakie obierali w celu samodzielnego zdobycia wiedzy. Jak sygnalizowałam wyżej, jednym z najwyraźniej różnicujących strategię kryterium było źródło

motywacji, jaka towarzyszyła uczącym się. Uwikłana jest ona w osobistą biografię uczących się, zatem z opisem motywów i emocji współwystępowały w narracji wątki autocharakterystyk – respondenci mówili o sobie przed i po wystąpieniu opisywanej sytuacji uczenia się, o osobistej roli, jaką odegrali w całej sytuacji. W wyniku zestawienia tych opisów w zebranych materiale można dostrzec zarys pewnych powtarzających się schematów nieformalnego uczenia się. Roboczo określiłam je jako: strategię „mimowolnego uczenia się”, strategię „świadomego planu” oraz strategię „uczenia się krok po kroku”.

### **Strategia „mimowolnego uczenia się”**

Dość powszechnie<sup>24</sup> respondenci przyznawali, że uczenie się w sytuacji nieformalnej było wynikiem przypadku, przymusu, mimowolnym zbiegiem okoliczności czy wręcz niezamierzonym doświadczeniem, w którego wyniku, „zrozumieli, że nauczyli się czegoś”. Pierwotnie zaistniała więc wątpliwość, czy takie niezamierzone i mimowolne uczenie się można nazwać strategią? Jednak z treści wywiadów można odczytać, że uczenie się mimowolne nie wyklucza późniejszego opracowania planu pracy, przyjęcia określonych metod pracy i zakończenia całego procesu z powodzeniem. Jak zatem uczą się dorośli w sytuacjach mimowolnych, przypadkowych wyzwań edukacyjnych? Wydaje się, że metodyka takiego uczenia to raczej podświadomie stosowane techniki przystosowania do sytuacji zaskoczenia. Dorośli wspominali, że musieli „jakoś” sobie poradzić, ponieważ „nie było wyjścia”, „to działo się poza mną”, „robiłem, co kazali”. „Nagle musiałem poradzić sobie w obcym kraju, całkiem nowym, nieznanym mi otoczeniu i w całkiem odmiennej [...] kulturze” (mężczyzna, 25 lat, o pracy za granicą). „Robiłem co kazali, a że wymagali z czasem coraz więcej, to musiałem poszerzać swoją wiedzę. [...] Jak ktoś mnie postawi pod ścianę, to potrafię dużo zrobić [...]. Myślę, że cały czas uczę się w ten sposób, to znaczy uczę się tego, co jest akurat przydatne” (mężczyzna, 30 lat, o projektowaniu stron WWW).

Uczenie się jawi się w tych relacjach jako efekt uboczny pewnych ogólnych zmian życiowych (utrata pracy, urodzenie dziecka, zmiana stanowiska pracy), co skutkowało u respondentów refleksją po podjęciu procesu uczenia się a nie przed nim. „Nauczyłam się przede wszystkim pokory. Prócz tego zdałam sobie sprawę z ludzkiego cierpienia, przez to inaczej patrzę aktualnie na świat” (kobieta, 40 lat,

---

<sup>24</sup> W 28 zebranych wywiadach respondenci opisywali własną sytuację uczenia się jako: przypadek (lub ważny przypadek), przymus lub nagłe oślnienie. W części z tych wywiadów respondenci zasygnalizowali także zastosowanie innych strategii – np. krok po kroku. Zatem podane liczby kwalifikujących się do wyróżnionych przeze mnie strategii nie sumują się do 55 przypadków.

o pracy w hospicjum). W narracjach respondenci używali zwrotu „nauczyło mnie to”, rzadziej: „nauczyłam/nauczyłem się”, jakby lokalizując sprawstwo w danej sytuacji poza sobą: „To doświadczenie nauczyło mnie przede wszystkim, że warto czasem zaryzykować, bo może to sprawić wiele przyjemności” (kobieta, 23 lata, uczenie się jazdy na snowboardzie). Co istotne, uczenie się podjęte w wyniku przypadku, zbiegu okoliczności czy nawet poczucia przymusu, nie wyklucza pojawiania się satysfakcji równej tej, jaka towarzyszyła respondentom mającym od początku precyzowane cele edukacyjne. Świadczą o tym słowa kobiety, która sama opisała sytuację uczenia jako przymus, wiążący się początkowo ze stresem, później z satysfakcją:

Chociaż nigdy nie miałam problemów z nauką, to nauczenie się tego bardzo mnie stresowało, [...] było to stresujące doświadczenie, ale cieszę się, że mogłam to przeżyć [...]. Cieszyłam się, że tak wiele umiem [...]. Największą motywacją było to, że na pewno nic na tym nie stracę [...]. Było to kolejne dobre doświadczenie (kobieta, 34 lata, ucząca się obsługi kasy fiskalnej).

### **Strategia „świadomego planu”**

W całości zebranego materiału kolejną grupę stanowiły narracje, które roboczo określiłam jako narracje ujawniające istnienie świadomego planu<sup>25</sup>. W tego typu narracjach podanie przykładów sytuacji uczenia się nieformalnego przychodziło zazwyczaj respondentom z łatwością, czasem w jednym wywiadzie respondent opisuje wiele przykładów samodzielnego, nieformalnego uczenia się. Najczęściej były to wówczas sytuacje związane z rozwijaniem własnego hobby, jak w relacji 48-letniego mężczyzny, który opowiadał o nauce jazdy na nartach, na motocyklu, nauce *nordic walkingu* i fotografowania. Inni respondenci wymieniali między innymi: naukę jazdy na nartach, naukę języka obcego, naukę obsługi komputera, gry na instrumentach, obsługi różnego rodzaju urządzeń, doskonalenie jazdy samochodem.

Strategia „świadomego planu” ujawnia dość precyzyjny rozkład pracy i świadomość celu, do jakiego respondenci zmierzali od początku sytuacji uczenia się: „Zacząłem od książek – totalne podstawy. Potem z czasem szperałem w sieci i szukałem rozwiązanie konkretnego problemu. Ogólnie z książek uczyłem się jakieś pół roku” (mężczyzna, 31 lat, o nauce obsługi programu komputerowego). Wyraźnym przykładem zastosowania świadomego celu i planu jest historia cytowanego wcześniej mężczyzny, uczącego się fotografować: „Chciałem być doskonały w każdym rodzaju fotografii, stąd najpierw nauka teoretyczna, a potem praktyczna. Oglądałem wysta-

<sup>25</sup> W 25 wywiadach ujawniły się cechy takiej strategii, podobnie jak sygnalizowałam wyżej – nie wyklucza to współwystępowania ze strategią krok po kroku, zatem liczba przykładów poszczególnych strategii nie sumuje się do całej grupy badawczej – 55 respondentów.

wy, czytałem książki i fora internetowe oraz śledziłem nowinki techniczne w dziedzinie fotografii. Następnie zakup sprzętu” (mężczyzna, 27 lat)<sup>26</sup>. W sytuacji uczenia się świadomego i zaplanowanego uczący się zdaje się doświadczać częściej pozytywnych emocji zarówno rozpoczynając, jak i kontynuując naukę: „Pamiętam, że pomyślałam wtedy, że to jest odpowiedni czas na to [...]. W trakcie nauki towarzyszyły mi przede wszystkim podekscytowanie i radość wynikające z faktu, że uczę się czegoś nowego” (kobieta, 21 lat, o uczeniu się jazdy samochodem). Dodatkową cechą takiego uczenia się jest poczucie większego sprawstwa u dorosłych, którzy relacjonowali, że „podjęli decyzję”, „poczuli, że chcą się uczyć”, „zrozumieli, że nadszedł moment”, „postanowili się nauczyć”.

### **Strategia „krok po kroku”**

Strategia „krok po kroku” chyba najbardziej oddaje definicyjne znaczenie pojęcia strategii uczenia. Wyróżniłam tu grupę narracji, w których uczący się dość precyzyjnie (czasem bardzo precyzyjnie) opisywali kolejne etapy uczenia się, w kilku narracjach dosłownie pojawiło się określenie „uczyć się krok po kroku”<sup>27</sup>. Opisom tym towarzyszył również opis metod i środków uczenia się, źródeł wiedzy oraz sygnalizowanie przejść pomiędzy kolejnymi etapami własnej nauki:

Zastosowałam strategię „krok po kroku”. Wołałam nauczyć się wszystkiego dokładnie i powoli, ponieważ czułam, że to, czego się uczę, jest bardzo ważne. Towarzyszyło mi głębokie poczucie odpowiedzialności za siebie i innych. Mimo, iż wszyscy znajomi i rodzina ze śmiechem pytali mnie, kiedy w końcu przystąpię do egzaminu, ja nie przejmowałam się tym i robiłam swoje. Przeszłam przez etapy: przymiarka, teoria, praktyka, przygotowanie do egzaminu, egzamin, życie codzienne (kobieta, 25 lat, o uczeniu się jazdy samochodem).

Ucząc się „krok po kroku”, dorośli także doświadczają licznych trudności, czasem porażek, ale włącza je w całość doświadczenia edukacyjnego, jako kolejne kroki do celu: „Jestem bardzo uparta. Jeśli czegoś nie umiem, robię to tak długo, aż w końcu się nauczę. Dlatego nie czułam stresu, lecz motywację do pokonania danej bariery. Poza tym uważam, że »co cię nie zabije to cię wzmocni«, więc nie miałam nic do stracenia i robiłam swoje” (kobieta, 21 lat, o nauce tańca).

Motywacja towarzysząca uczeniu się, nie zawsze jest motywacją wewnętrzną, co nie przekreśla zastosowania metody małych kroków: „Miałem takie momenty, kiedy coś nie wychodziło, ale ludzie mówili »chłopie, nie pierwszy, nie ostatni błąd. Każdy je robi« [...]. Jakoś mnie podbudowali” (mężczyzna, 30 lat, o uczeniu się projektowania stron WWW).

<sup>26</sup> Obszerniejszy cytat tej narracji zamieszczam na poprzednich stronach artykułu.

<sup>27</sup> W 6 wywiadach respondenci użyli dosłownie określenia krok po kroku, bądź podobnych zwrotów, jak np.: kroczek za krockiem, dzień po dniu.

Dwa powyższe cytaty wskazują nie tylko na to, że strategia „krok po kroku” nie wiąże się z określonym rodzajem motywacji do nauki (wewnętrzną, zewnętrzną), ale także że nie jest zależna od społecznego wsparcia w trakcie uczenia się, to znaczy u niektórych respondentów wsparcie stymulowało dalsze kroki, inni robili swoje niezależnie od barier czy porażek.

## Podsumowanie

Opisane strategie znajdują odzwierciedlenie w istniejących teoriach i badaniach edukacyjnych. Illeris, dokonując zestawienia najpopularniejszych modeli uczenia, przypomina: „Na wewnętrzny psychiczny aspekt uczenia się składa się rozwój struktur lub schematów poznawczych jednostki, dokonywany poprzez ciągły proces konstrukcji i dekonstrukcji [...]. Ta interakcja przybiera postać procesu przystosowania, który można określić jako aktywną adaptację”<sup>28</sup>. Według K. Illerisa aktywna adaptacja składa się z trzech typów procesów: uczenia się kumulatywnego (nagłego, zaskakującego, niepowtarzalnego), które zdaniem Thomasa Nissena można połączyć z zapamiętywaniem mechanicznym, pamięcią krótką, fotograficzną; asymilacyjnego (poszerzanie struktur, np. udoskonalanie, ćwiczenie, zwykłe uczenie się szkolne) oraz akomodacyjnego (m.in. koncepcja Jeana Piageta), czyli uczenia transgresyjnego służącego rekonstrukcji doświadczenia i eksperymentowaniu, aktywności i kreacji<sup>29</sup>.

Wyróżnione przez mnie trzy strategie nieformalnego uczenia się korespondują z opisanymi przez K. Illerisa procesami uczenia się kumulatywnego, asymilacyjnego oraz akomodacyjnego. Nie wykluczają się też wzajemnie w tym sensie, że strategia „mimowolnego uczenia się” nie wyklucza także przyjęcia strategii „krok po kroku”. Natomiast relacje uczących się ukazują większe różnice w organizacji i przebiegu procesu uczenia się mimowolnego i z planem.

Jednocześnie analiza strategii uczenia się w sytuacjach nieformalnych, choć wymagająca jeszcze dalszych pogłębionych badań, wskazuje niewątpliwie na złożoność i wieloobrazowość. Z pewnością także w pozostałych obszarach uczenia się formalnego i pozaformalnego można poddać badaniom i opisać specyficzne, indywidualne strategie uczenia, jakie wypracowują dorośli uczący się. Jednak uczenie się nieformalne wydaje się polem szczególnie płodnym do narodzin indywidualnych planów i strategii uczenia się oraz samodoskonalenia, ponieważ pozwala dorosłemu (ale i skazuje go) na samodzielność, samosterowność i improwizację. Olesen pisze: „Podmiotowość tworzy się poprzez historię indywidualnego życia, integrując sprzeczno-

---

<sup>28</sup> K. Illeris, *op. cit.*, s. 50.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 50-51.

ści życia społecznego i stwarzając zdolność samoregulacyjnego pojednania między indywidualnymi pragnieniami a społeczną rzeczywistością [...], stanowisko to zakłada otwarty i nieprzewidywalny charakter procesów uczenia się<sup>30</sup>.

Obserwowanie efektów takiego otwartego i nieprzewidywalnego uczenia się i samodzielnie czynionych przez dorosłych wysiłków edukacyjnych jest zarówno interesujące, jak i konieczne dla teorii i praktyki pracy z dorosłymi.

### Strategies of Adult Learning in Situations of Informal Education

#### Summary

The initial research problem the authoress faced was to answer the question concerning the manner in which adults learn in situations of self-organized educational activity.

The first part of the paper discusses the modern understanding of the terms: informal learning and strategies of learning. They are still ambiguous, which, on one hand, causes some terminological confusion among theoreticians and practitioners of adult education, whilst, on the other, emphasises ambiguity and richness of modern forms, methods and means used by adults in personal projects of development.

This phenomenon is illustrated by the results of the research presented in the following part of the article. In order to find the answer to the question about the actual picture of adult learning in informal education the authoress conducted research based on biographical interviews with over 50 respondents – learning adults aged from 22 to 70. The analysed content concerned the whole process of self-education, that is: learning methods, means used, ways of organizing time devoted to learning and other people's participation.

As the result of the analysis the authoress has described exemplary strategies of learning in situations of informal education, which she defines as: *'unintentional learning'*, *'conscious plan'* and *'step by step'* strategy. The important conclusion that can be drawn from the collected research material implies that different strategies of self-education do not exclude one another but rather constitute bigger projects of learning. What proved important were the differences in the organisation and course of the learning process in those who had previously prepared a 'plan' or started learning 'unintentionally'.

To sum up, the authoress indicates that informal learning is not only a 'productive field' where individual plans and learning strategies may come to life, but also that observing the effects of such open and unpredictable learning is crucial for the theory and practice of working with adults.

**Key words:** informal education, adults' self-education, strategies of self-education

---

<sup>30</sup> H.S. Olesen, *op. cit.* s. 33.