

MONIKA GRABOWSKA

POZAFORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH  
– PRÓBA KONCEPTUALIZACJI  
W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM  
(NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW FILOLOGII FRANCUSKIEJ)

UWAGI WSTĘPNE

Powszechność zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych (JO) w Unii Europejskiej opiera się na przekonaniu, że systematyczne i zorganizowane nauczanie sprzyja usprawnieniu procesu uczenia się. Mimo założonej korelacji między nauczaniem a uczeniem się, począwszy od połowy lat 70. ubiegłego wieku, tj. od ukazania się pierwszych prac poświęconych strategiom uczenia się (por. O'Malley i Chamot; Oxford), zainteresowanie glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej zaczęło przesuwać się z technik skutecznego nauczania w kierunku badania procesu uczenia się, co Cuq i Gruca (117-118) wyjaśniają obecnie trzema czynnikami. Po pierwsze, w krajach rozwiniętych, w których prowadzona jest większość badań nad procesami nauczania/uczenia się JO, nauczyciel przestał być głównym mediatorem JO, ponieważ współczesny uczeń ma swobodny dostęp do dowolnego JO za pomocą narzędzi cyfrowych. Po drugie, nauczyciel nie jest już traktowany jako wzór kompetencji komunikacyjnej, ale przewodnik w procesie uczenia się, który powinien umożliwić uczniowi nabycie umiejętności, jakich w skrajnych przypadkach sam nauczyciel nie posiada (np. uczeń może osiągnąć lepszą wymowę albo podjąć się twórczości literackiej w JO). Po trzecie, prace Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera na temat rozwoju

---

Dr MONIKA GRABOWSKA – Instytut Filologii Romańskiej, Uniwersytet Wrocławski; e-mail: [monika.grabowska@uwr.edu.pl](mailto:monika.grabowska@uwr.edu.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

językowego dzieci podkreślają aspekt samodzielnego (choć niepozbawionego interakcji społecznych) budowania wiedzy. Te trzy czynniki w dużej mierze uzasadniają przeniesienie zainteresowań glottodydaktyki z procesu nauczania na uczenie się – we wszystkich jego kontekstach.

Zainteresowanie sytuacjami pozainstytucjonalnego uczenia się – najpierw *sensu largo*, następnie *JO sensu stricto* – pojawiło się na gruncie krytyki systemu szkolnictwa (por. Illich), badań nad tradycyjną edukacją w rdzennych społecznościach Trzeciego Świata (Greenfield i Lave), ukonstytuowania się andragogiki jako samodzielnej dyscypliny (Knowles) oraz realizacji jej postulatów w różnych formach kształcenia ustawicznego (ang. *lifelong* oraz *lifewide learning*; Reischmann), dowartościowania nauki płynącej z codziennego doświadczenia (Dewey), a także przyznania istotnej roli intencjonalności i świadomości w procesie uczenia się (Schmidt). Z punktu widzenia powiązania procesu uczenia się z procesem nauczania w instytucjach publicznych oraz ze względu na ich organizację i pełnione funkcje, rozróżniamy obecnie za Schugurenskym („The Forms”) dwa tryby uczenia się uzupełniające klasyczne modele dydaktyczne oparte na uczeniu się w kontekście formalnym w różnych typach szkół i pod nadzorem wyspecjalizowanego nauczyciela (Germain). Odbywają się one, odpowiednio, w pozaformalnych i nieformalnych kontekstach edukacyjnych, choć ich definicja jest zwykle intuicyjna i nieostra.

Niniejszy artykuł jest próbą konceptualizacji sytuacji pozaformalnego uczenia się *JO* w opozycji do ich uczenia się formalnego i nieformalnego na przykładzie języka francuskiego w polskim kontekście edukacyjnym. W pierwszej części artykułu scharakteryzujemy każdy z elementów opozycji: uczenie się formalne – nieformalne – pozaformalne. Następnie zilustrujemy dylematy związane z dyskryminacją pojęcia pozaformalnego uczenia się *JO* na podstawie uczenia się języka francuskiego przez studentów filologii francuskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Postaramy się dowieść, że granice między uczeniem się formalnym, nieformalnym i pozaformalnym są rozmyte i porowate do takiego stopnia, że trudno zdefiniować sytuacje uczenia się pozaformalnego w kategoriach warunków niezbędnych i wystarczających.

## 1. FORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Edukację formalną zapewniają instytucje oświatowe: publiczne (państwowe) i niepubliczne (prywatne i społeczne), od przedszkoli po szkolnictwo

wyższe. Według Schugurensky'ego („The Forms” 1) edukacja formalna charakteryzuje się następującymi cechami:

- jest zinstytucjonalizowana;
- jest hierarchiczna, z ministrem oświaty na szczycie systemu i uczniami u jego podstawy;
- zatrudnia nauczycieli posiadających odpowiednie i poświadczone kwalifikacje;
- obejmuje obowiązkowy i jednolity etap podstawowy, który realizuje program zatwierdzony przez ministerstwo z wyraźnie sprecyzowanymi celami i jasno określonymi mechanizmami oceniania;
- ma charakter propedeutyczny: poziomy niższe przygotowują uczniów do poziomów wyższych, przy czym zaliczenie poziomu niższego jest warunkiem przejścia na poziom wyższy;
- ukończenie każdego poziomu potwierdzone jest odpowiednim dokumentem, takim jak dyplom lub świadectwo, umożliwiającym przejście na następny poziom lub formalny dostęp do rynku pracy.

Cechy te nie tworzą wyczerpującej listy (np. nie zawiera ona wzmianki o zasadach akredytacji instytucji oświatowych), nie ograniczają się wyłącznie do edukacji formalnej (część z nich jest także istotna dla edukacji pozaformalnej), uwypuklają jednak ustandaryzowany, znormalizowany charakter edukacji formalnej.

W Polsce poszczególne etapy edukacji formalnej to: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia (obowiązkowe), szkoły policealne i/lub wyższe (nieobowiązkowe). Nauka pierwszego JO jest obowiązkowa od pierwszej klasy szkoły podstawowej i trwa przez cały okres edukacji formalnej. Drugi JO jest wprowadzany od klasy siódmej. Może być on kontynuowany w szkole średniej lub zmieniony (na życzenie, bądź też z konieczności – w przypadku braku oferty tego języka w wybranej placówce). Poziomy oczekiwane na koniec każdego poziomu edukacji formalnej różnią się w zależności od statusu JO (JO1, JO2, kształcenie dwujęzyczne) i liczby lat nauczania<sup>1</sup>.

Formalne nauczanie JO w systemie polskiego szkolnictwa często jest uważane za niewystarczające (por. Grabowska) – z wyjątkiem programów poszerzonych lub dwujęzycznych – ze względu na liczbę uczniów w grupie/klasie, niedostateczną liczbę godzin przedmiotu, brak możliwości wyboru JO i inne lokalne czynniki. Z tego też powodu w Polsce doskonale prosperują prywatne szkoły językowe. Wiele z nich oferuje atrakcyjne szkolenia *à la carte* i w małych grupach, począwszy od wieku 0-2 lat (np. kurs *Baby's Best*

<sup>1</sup> [www.podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny](http://www.podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny).

*Start* metodą Helen Doron<sup>2</sup>). Może się zatem zdarzyć, zwłaszcza w środowiskach miejskich i kosmopolitycznych, że większość (a nawet całość) klasy szkolnej realizuje – równoległe do programu szkolnego – program różnych prywatnych szkół językowych lub uczęszcza na korepetycje, których status (formalny, pozaformalny, nieformalny) może być odmienny w każdym przypadku, biorąc pod uwagę stawiane cele, charakterystykę kadry (od nauczycieli po studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym po niewykwalifikowanych *native speakerów*) oraz metody nauczania. Nauka w prywatnych szkołach językowych może przy tym obejmować zarówno kursy realizujące oficjalny program szkolny (przygotowujący uczniów do egzaminów ósmoklasisty i maturalnych), jak i zajęcia wsparcia językowego dla uczniów z trudnościami, zajęcia przygotowujące do egzaminów międzynarodowych wykraczające poza program szkolny, takie jak DELF i DALF dla języka francuskiego, a także konwersacje ukierunkowane na płynność wypowiedzi. Z powyższego wynika, że status formalny, pozaformalny i nieformalny uczenia się w prywatnych szkołach językowych i na korepetycjach nie jest możliwy do ustalenia bez analizy wszystkich czynników procesu dydaktycznego.

## 2. POZAFORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Według Schugurensky'ego („The Forms” 2) edukacja pozaformalna obejmuje programy edukacyjne, które najlepiej można zdefiniować na przykładach: zajęcia sportowe, techniczne, artystyczne, kursy rzemiosła, działalność związkowa, nauka jazdy, warsztaty kulinarne, harcerstwo, wolontariat i – *last but not least* – kursy JO. Odbywają się one poza formalnym systemem edukacji, zwykle są krótkotrwałe i dobrowolne. Zalecenie Rady Europy z dnia 22.12.2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego definiuje i ilustruje tę pierwszą sytuację w następujący sposób:

„uczenie się pozaformalne” oznacza uczenie się, które jest realizowane poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu uczenia się) i które przewiduje pewną formę pomocy w nauce (np. relacje uczeń–nauczyciel); może ono obejmować programy służące przekazaniu umiejętności zawodowych, przekazaniu dorosłym umiejętności czytania oraz przekazaniu podstawowej edukacji osobom wcześniej kończącym naukę; popularne przykłady uczenia się pozaformalnego to: szkolenia w miejscu pracy, za pomocą których przedsiębiorstwa

---

<sup>2</sup> [www.helendoron.pl/kursy-angielskiego/babies-toddlers-wiek-0-4](http://www.helendoron.pl/kursy-angielskiego/babies-toddlers-wiek-0-4).

uaktualniają i podnoszą umiejętności swoich pracowników (np. umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych); usystematyzowane uczenie się za pomocą Internetu (np. z użyciem otwartych zasobów edukacyjnych), a także kursy prowadzone przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego dla swoich członków, grup docelowych lub ogółu społeczeństwa (...)<sup>3</sup>.

Kursy pozaformalne są prowadzone przez nauczycieli nazywanych w niektórych przypadkach instruktorami lub trenerami (ang. *coach*); stopień ich kompetencji w nauczonym zakresie nie zawsze musi być udokumentowany (np. w niektórych kulturach edukacyjnych, takich jak amerykańska, to rodzice często przygotowują nastolatków do praktycznego egzaminu na prawo jazdy). Realizowane programy kształcenia pozaformalnego charakteryzują się również różnym stopniem sformalizowania. W przeciwieństwie do edukacji formalnej zwykle nie wymagają uznania poprzedniego poziomu, mogą jednak kończyć się wydaniem dyplomu potwierdzającego kompetencje (a czasem tylko uczestnictwo w zajęciach).

Pozaformalna oferta edukacyjna jest w Polsce bardzo bogata, częściowo finansowana przez rząd lub samorządy, częściowo odpłatna. Adresowana jest zarówno do dorosłych, jak i dzieci i młodzieży, którzy korzystają z niej w ramach zajęć pozalekcyjnych. Zajęcia pozaformalne są dopełnieniem lub alternatywą dla edukacji formalnej, mogą również pełnić funkcję dystyngtywną, jak to ma miejsce w przypadku cieszących się prestiżem społecznym kursów lub treningów odzwierciedlających chwilowe mody. W tym kontekście warto wspomnieć pozaformalne inicjatywy edukacyjne opierające się na tradycji uniwersyteckiej, takie jak uniwersytety dla dzieci<sup>4</sup> czy uniwersytety trzeciego wieku<sup>5</sup>. Odbywające się tam wykłady i konwersatoria prowadzone są przez ekspertów, ale nie obligują uczestników do zdobywania zaliczeń i zdawania egzaminów. Ich rolą jest przede wszystkim rozwijanie i podtrzymywanie zainteresowania rozwojem wiedzy, a także realizacja postulatu uczenia się przez całe życie.

W odniesieniu do sytuacji pozaformalnego nauczania/uczenia się JO – biorąc pod uwagę spektrum form, jakie przybierają: od zajęć o charakterze ludycznym, np. warsztaty teatralne czy warsztaty piosenki w JO, poprzez zajęcia przygotowujące do egzaminów i olimpiad, po korepetycje z JO dodatkowych, nieobjętych programem nauczania i udzielanych przez nieprofe-

<sup>3</sup> [eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)).

<sup>4</sup> Np. [www.uniwersytetdzieci.pl](http://www.uniwersytetdzieci.pl); [www.unikids.pl](http://www.unikids.pl).

<sup>5</sup> Np. [utw.uni.wroc.pl](http://utw.uni.wroc.pl).

sjonalnych nauczycieli (lokutorów natywnych, studentów, starszych uczniów) oraz czynniki takie jak: lokalizacja, czas trwania, wewnętrzna organizacja, stopień sformalizowania i ocena postępów – należy stwierdzić, że podlegają one zbyt wielkim fluktuacjom, aby można je było uchwycić w kategoriach warunków koniecznych i wystarczających, a ich konceptualizacja podlega raczej logice podobieństwa rodzinnego.

Sytuacje uczenia się formalnego i pozaformalnego JO przeplatają się w *curriculum* dzieci i młodzieży. Polski nastolatek może np. skorzystać z usług pozaformalnego korepetytora, aby nadrobić zaległości w nauce JO lub nabyć umiejętności językowe nieprzewidziane w programie szkolnym. Może również starać się na kursie pozaformalnym usystematyzować umiejętności nabyte podczas doświadczenia migracji lub kontaktu z cudzoziemcami w kraju ojczystym. Może wreszcie zapisać się na pozaformalny kurs nauki z JO, który nie jest dostępny w jego szkole lub profilu klasy.

Podsumowując, pozaformalne uczenie się JO jest stałym elementem krajobrazu edukacyjnego w Polsce, uzupełniając sytuacje uczenia się formalnego i nieformalnego. Jak pokazują statystyki z 2016 roku dotyczące uczenia się JO przez Polaków w wieku 25-69 lat<sup>6</sup>, 42,4% z nich wzięło udział w kursie JO, z czego 4,2% w kontekście formalnym, 22,2% w kontekście pozaformalnym i 30,3% w sposób nieformalny.

### 3. NIEFORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Jeśli uznać za Schugurenskym („«Vingt mille»” 14), że edukacja pozaformalna to szczytkowa kategoria edukacji formalnej – w takim sensie, że jest definiowana przez to, czym nie jest, a nie przez to, czym jest naprawdę – to uczenie się nieformalne jest „szczytkową kategorią szczytkowej kategorii” lub marginesem marginesu. Brougère i Bézille (121) uważają, że konceptualizacja uczenia się nieformalnego jest raczej kwestią zrozumienia logiki funkcjonowania, ponieważ w przypadku tego pojęcia pojawia się nieunikniona rozbieżność między językiem konstruującym kategorie obdarzone granicami a kontinuum rzeczywistości, którą z trudem można zamknąć w sieciach językowych.

Metafora płynności i ulotności podkreśla charakter uczenia się nieformalnego, które przenika sytuacje uczenia się formalnego i różnorodne czynności

---

<sup>6</sup> [www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-w-2016-roku,14,1.html](http://www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-w-2016-roku,14,1.html).

dnia codziennego, takie jak praca, obowiązki obywatelskie, rodzinne i domowe, korzystanie z opieki medycznej, sport, pasje i rozrywki, wolontariat, działalność religijną, udział w wydarzeniach kulturalnych i politycznych, podróże i posługiwanie się językami: macierzystym(i) i obcymi (Brougère i Bézille 121). Tymczasem, mimo wszechobecności, uczenie się nieformalne jest często nieuświadomione.

Biorąc pod uwagę kryteria świadomości i intencjonalności, Schugurensky („«Vingt mille»”) wyróżnia trzy typy sytuacji nieformalnego uczenia się:

- uczenie się samokierowane: zamierzone i świadome, np. kiedy uczeń udziela się na obcojęzycznym forum internetowym w celu poprawy swojej kompetencji komunikacyjnej<sup>7</sup>;

- uczenie się przypadkowe: niezamierzone, ale uświadomione w kwestii celów, czasu lub środków, np. podczas oglądania dla rozrywki seriali w wersji oryginalnej uczeń może uświadomić sobie odniesione korzyści językowe;

- uczestnictwo w życiu społecznym, które jest sytuacją uczenia się przez asymilację: niezamierzoną i nieświadomą (choć uświadomienie może nastąpić *post factum*); w uczeniu się JO obejmuje ono codzienne interakcje z innymi użytkownikami JO.

Geoffrey Sockett – pionier badań nad nieformalnym uczeniem się JO – definiuje nieformalne uczenie się JO na studiach wyższych jako wszelkie działania podejmowane poza kontekstem akademickim, obejmujące korzystanie z zasobów, które nie zostały zaprojektowane jako narzędzia dydaktyczne i które prowadzą do rozwoju kompetencji komunikacyjnej w JO. Działania te niekoniecznie są podejmowane w celu poprawy znajomości JO, a uczący się nie zawsze są jej świadomi (Sockett 128). Definicja ta nie wyczerpuje wszystkich aspektów tej sytuacji uczenia się JO (w szczególności status świadomości w procesie uczenia się jest niejasny ze względu na różne możliwości jej konceptualizacji, por. Oliveira Santos), podkreśla jednak jego charakter pozainstytucjonalny, który może być również interpretowany jako pozaprogramowy.

#### 4. FUNKCJE UCZENIA SIĘ NIEFORMALNEGO I POZAFORMALNEGO

Jak wykazaliśmy powyżej, pojęcia pozaformalnego i nieformalnego uczenia się JO paradoksalnie są jednocześnie komplementarne i nieostre – sto-

---

<sup>7</sup> Przykłady własne, gdyż refleksje Schugurensky’ego osadzone są na gruncie edukacji obywatelskiej.

sunkowo jasno jawią nam się poprzez stereotypy (np. odpowiednio, wakacyjny kurs w szkole językowej i słuchanie piosenek w JO), trudniej jednak zastosować je w stosunku do uczenia się z wykorzystaniem nowych mediów ze względu na ich złożoność i wielokanałowość. I tak np. aplikacja do nauki JO zawiera zarówno elementy typowe dla uczenia się pozaformalnego (np. lekcję dnia, sprawdzian, odznaki potwierdzające zaliczenie poszczególnych poziomów), jak i nieformalnego (np. forum uczestników, na którym mogą wymieniać się doświadczeniami, a nawet być korygowani językowo przez innych użytkowników). Z tego też względu uznajemy, że oba typy sytuacji uczenia się spełniają te same funkcje (wyróżnione przez Schugurensky'ego w „«Vingt mille»” dla uczenia się nieformalnego):

– przekształcającą: pierwszy kontakt z użytkownikami JO poza klasą szkolną może zmienić wizję języka i kultury zawartą w podręczniku (odwrotna sytuacja jest również możliwa: zajęcia szkolne mogą zmienić nastawienie do języka i kultury wykształcone w innych sytuacjach);

– wzmacniającą: wiedza i umiejętności nabyte w kontekście formalnym są uzupełniane i konsolidowane na korepetycjach czy w trakcie uczenia się samosterowanego, przypadkowego albo zanurzenia w języku;

– komplementarną: sytuacje uczenia się pozaformalnego i nieformalnego wnoszą nowe doświadczenia i wynikające z nich kompetencje.

Funkcje te są spełniane przez sytuacje uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w stosunku do uczenia się formalnego, a także w obrębie samych sytuacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego – np. uczeń, który wykształcił postawę niechętną wobec określonego języka i kultury w trakcie pierwszej socjalizacji, może się nimi zaciekać dzięki współpracy z rodzimymi użytkownikami JO w swojej pracy.

##### 5. POZAFORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKA FRANCUSKIEGO PRZEZ STUDENTÓW FILOLOGII FRANCUSKIEJ NA UNIWERSYTECIE WROCŁAWSKIM

W celu zbadania artykulacji między różnymi sytuacjami uczenia się JO wśród młodych Polaków (w tym przypadku studentów filologii francuskiej na Uniwersytecie Wrocławskim), w roku akademickim 2021/2022 przeprowadzone zostało badanie etnograficzne (jakościowe, por. Angrosino). W ramach kursu praktycznej nauki języka studenci ostatniego roku studiów magisterskich zostali poproszeni o przygotowanie – na podstawie własnych doświadc-



czeń – wystąpienia w konwencji *TED Talk*<sup>8</sup> na temat: „W jaki sposób Polacy osiągają sukces w uczeniu się języka francuskiego?”. Analiza odpowiedzi wykazała, że o ile sytuacje uczenia się pozainstytucjonalnego profilują się z wyraźną ostrością, wiele z nich niełatwo zaklasyfikować do kategorii uczenia się pozaformalnego lub nieformalnego. Oprócz odrzuconych na potrzeby niniejszego artykułu sytuacji uczenia się formalnego (w szkołach podstawowych, średnich i na uczelni wyższej) oraz typowych sytuacji uczenia się nieformalnego (interferujących z rozrywkami, np. oglądanie filmów, słuchanie piosenek, zwiedzanie Francji), studenci wymienili:

- 1) kursy w szkołach językowych;
- 2) prywatne lekcje języka (korepetycje);
- 3) uczenie się w tandemie (język za język);
- 4) kursy na platformach internetowych (w tym masowe otwarte kursy online) i w aplikacjach takich jak *Busuu*, *Babel*, *Duolingo*, *Quizlet*, *Tandem*;
- 5) podcasty edukacyjne (takie jak *Français authentique*, *Français avec Pierre*, *Français facile*, *French mornings with Elsa*, *InnerFrench*, *Piece of French*).

Pierwsze trzy punkty przedstawiają pozainstytucjonalne sytuacje uczenia się JO, które można określić umownie jako tradycyjne, implikujące udział eksperta (nauczyciela, tutora, bardziej kompetentnego użytkownika języka) w rzeczywistym środowisku edukacyjno-społecznym; pozostałe dwa implikują media *Web 2.0* w środowisku cyfrowym (Wilczyńska i in. 459-478). Warto jednak zwrócić uwagę, że media te nigdy nie są jednokierunkowe i prowadzą do tworzenia wspólnot dyskursywnych wśród ich użytkowników, z których niektórzy mogą uzyskać również status ekspertów. We wszystkich tych przykładach zmienną decydującą o zakwalifikowaniu sytuacji uczenia się jako formalnej, pozaformalnej lub nieformalnej jest więc nie tyle kontekst, co stopień sformalizowania procesu uczenia się. Przez sformalizowanie procesu uczenia się rozumiemy za Bensonem jego wewnętrzną organizację i końcową certyfikację. I tak, kursy językowe i korepetycje należałoby zakwalifikować do sytuacji uczenia się formalnego, jeśli odbywają się w instytucjach (takich jak *Alliance Française* lub dom kultury), prowadzone są przez wykwalifikowanych nauczycieli, realizują założony program i kończą się egzaminem poświadczającym zdobycie kompetencji oraz umożliwiającym przejście na wyższy poziom; jeśli przynajmniej jeden z tych warunków nie jest spełniony, kursy te powinny mieć status pozaformalnych. W praktyce jednak warunki te bywają spełniane w różnym stopniu. Sytuacje uczenia

---

<sup>8</sup> [www.ted.com/talks](http://www.ted.com/talks).

się pozainstytucjonalnego obejmującego różnorodne media cyfrowe mogą należeć zarówno do strefy uczenia się pozaformalnego, jak i nieformalnego – i jako te drugie są zwykle rozpatrywane (por. Dressman i Sadler). Nie sposób jednak odmówić im wewnętrznej struktury (mającej nieraz postać lekcji) oraz nie uwzględnić systemu uznawania postępów w postaci symbolicznych odznak. Tym samym ich status pozaformalny czy nieformalny może zostać ustalony wyłącznie indywidualnie i w odniesieniu do użytku, jaki czyni z nich uczeń. Ten może stosować je systematycznie, osiągając kolejne poziomy zaawansowania (co zbliży je do sytuacji pozaformalnych), bądź też korzystać z nich nieregularnie w społeczności uczących się, co zbliża je do kategorii uczenia się nieformalnego. Wiele z tych sytuacji jest złożonych, oferując różnego rodzaju przestrzenie do uczenia się, często konstruowane i negocjowane *ad hoc* przez samych uczących się. Na przykład na filologii francuskiej, w ramach praktycznej nauki języka francuskiego (uczenie się formalne), utworzyła się – na zasadzie oddolnej inicjatywy – grupa chętna na regularne zajęcia konwersacyjne prowadzone przez stażystki z Francji w kawiarniach (uczenie się pozaformalne), zaś dodatkowa komunikacja po francusku miała miejsce w mediach społecznościowych (stanowiąc okazję do uczenia się nieformalnego). Ten przykład dowodzi, jak bardzo – w przypadku uczniów zmotywowanych do nauki JO – sytuacje uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego splatają się, tworząc indywidualną i niepowtarzalną trajektorię uczenia się.

## WNIOSKI

Z powyższej dyskusji wynika, że o ile pozainstytucjonalne uczenie się JO jest chlebem powszednim w krajach takich jak Polska (w których JO stanowią znaczący kapitał intelektualny na rynku pracy, a język ojczysty jest językiem mniejszościowym – mało rozpowszechnionym i mało nauczanym jako obcy), to granice pozaformalnych i nieformalnych sytuacji uczenia się pozostają nieszczelne, uzasadniając metaforę hybrydyzacji, chętnie przywoływaną w opracowaniach mających na celu definicję różnych sytuacji uczenia się (Brougère i Bézille).

Podsumowując, przedstawiamy poniżej model podziału pozainstytucjonalnych sytuacji uczenia się JO z uwzględnieniem środowiska edukacyjno-społecznego i cyfrowego, zgodnie z tendencjami zarysowanymi w badaniu własnym przeprowadzonym na Uniwersytecie Wrocławskim. Linia przerywana

podkreśla rozmyte granice między kategoriami, których odniesienie do konkretnych sytuacji uczenia się jest możliwe do ustalenia wyłącznie lokalnie, biorąc pod uwagę parametry konkretnych sytuacji. Podkreślamy, że przedstawiony model jest zaledwie prototypem konceptualizacji uczenia się pozaformalnego i wymaga dalszych badań jakościowych. Jego zaletą jest uwytklenie płynnych granic uczenia się pozaformalnego w stosunku do uczenia się formalnego i nieformalnego. W naszym ujęciu to właśnie kategoria uczenia się pozaformalnego najbardziej wymyka się binarnej konceptualizacji w terminach warunków koniecznych i wystarczających, podlegając logice stereotypu (por. punkt 3 powyżej). Zgadzaemy się jednak z Brougère i Bézille (154), którzy upatrują główny cel badań nad różnymi formami uczenia się w dowartościowaniu sytuacji edukacyjnych charakteryzujących się brakiem formy (czasem i wyraźnego celu), a przy tym często bardziej skutecznych niż uczenie się formalne.

POZAINSTYTUCJONALNE UCZENIE SIĘ JO			
W ŚRODOWISKU EDUKACYJNO-SPOŁECZNYM		W ŚRODOWISKU CYFROWYM	
FORMALNE	POZAFORMALNE	POZAFORMALNE	NIEFORMALNE

#### BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, Michael. *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Benson, Phil. „Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field”. *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching*, red. Phil Benson i Hayo Reinders. Palgrave Macmillan, 2011, ss. 7-16.
- Brougère, Gilles, i Hélène Bézille. „De l’usage de la notion d’informel dans le champ de l’éducation”. *Revue française de pédagogie: recherches en éducation*, nr 158, 2007, ss. 117-160.
- Cuq, Jean-Paul, i Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires De Grenoble, 2002.
- Dewey, John. *Expérience et éducation*. Armand Colin, 1968.
- Dressman, Mark, i Randall William Sadler, redaktorzy. *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Blackwell, 2020.
- Germain, Claude. „Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée”. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, t. 3, nr 1-2, 2010, ss. 23-33.
- Grabowska, Monika. „Le niveau C2 – enfant terrible du CECR”. *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain*, red. Magdalena Sowa. Werset, 2015, ss. 95-107.
- Greenfield, Patricia, i Jean Lave. „Aspects cognitifs de l’éducation non scolaire”. *Recherche pédagogie et culture*, nr 44, 1979, ss. 16-35.

- Illich, Ivan. *Une société sans école*. Seuil, 1971.
- Knowles, Malcolm. *Informal adult education. A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. Association Press, 1950.
- Oliveira Santos, Diana. „Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience”. *Recherches en didactique des langues et cultures*, nr 20-1, 2022, ss. 1-15.
- O'Malley, J. Michael, i Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1990.
- Oxford, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publisher, 1990.
- Reischmann, Jost. „Lifelong and Lifewide Learning – a Perspective”. *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*, red. Suwithida Charungkaitikul. Bangkok, 2014, ss. 286-309.
- Schugurensky, Daniel. „The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field”. *WALL Working Papers*, nr 19, 2000, ss. 1-7.
- Schugurensky, Daniel. „«Vingt mille lieues sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel”. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, nr 160, 2007, ss. 13-27.
- Schmidt, Richard. „The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics*, t. 11, z. 2, 1990, ss. 129-158.
- Sockett, Geoffrey. *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan, 2014.
- Wilczyńska, Weronika, i in. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2019.

POZAFORMALNE UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH –  
PRÓBA KONCEPTUALIZACJI W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM  
(NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW FILOLOGII FRANCUSKIEJ)

Streszczenie

Artykuł jest próbą konceptualizacji sytuacji pozaformalnego uczenia się języków obcych w opozycji do sytuacji uczenia się formalnego i nieformalnego. Jego celem jest wykazanie nieostrych granic powyższych kategorii, tak że nie sposób zdefiniować jednej z nich bez odwołania się do pozostałych. W pierwszej części pracy opieramy się na definicjach opracowanych przez Schugurensky'ego w zakresie edukacji obywatelskiej, przenosząc je na grunt glottodydaktyki, oraz na opracowaniach Socketta dla nieformalnego uczenia się języków obcych na studiach wyższych, ilustrując je przykładami z polskiego kontekstu edukacyjnego. W drugiej części wykazujemy trudności związane z zaklasyfikowaniem konkretnych sytuacji uczenia się języków obcych do poszczególnych kategorii na podstawie badania własnego przeprowadzonego wśród studentów filologii francuskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. W konkluzji przedstawimy prototyp modelu sytuującego pozaformalne uczenie się języków obcych w kontinuum różnych sytuacji uczenia się.

**Słowa kluczowe:** formalne – pozaformalne – nieformalne uczenie się języków obcych; polski kontekst edukacyjny; język francuski.

NON-FORMAL LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES  
IN THE POLISH EDUCATIONAL CONTEXT  
(BASED ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF FRENCH)

Summary

This article is an attempt to conceptualise situations of non-formal learning of foreign languages in opposition to those situations of formal and informal learning. Its purpose is to show the blurred boundaries of each of the above categories, so that it is impossible to define one without referring to the other. In the first part of the work, we rely on the definitions developed by Schugurensky in the field of civic education, transferring them to the field of the teaching of foreign languages, and on Sockett's studies on informal language learning in higher education, illustrating them with examples from the Polish educational context. In the second part, we reveal the difficulties related to the classification of specific situations of foreign language learning into particular categories on the basis of our own research conducted among students of French philology at the University of Wrocław. In conclusion, we present the prototype of a model situating non-formal learning in a continuum of different foreign language-learning situations.

**Keywords:** formal – non-formal – informal language learning; Polish educational context; French as a foreign language.