

Non-formal Learning and Education
Неформално учене и образование

НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – АБСУРДЕН ДИСКУРС ИЛИ ДИСКУРС НА АБСУРДИТЕ?

Силвия Николаева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията е опит за критична рефлексия спрямо възможността и опасността от деформиране или размиване на концепцията за неформално учене и образование. Анализът е провокиран от разнопосочното говорене и реакции в публичното пространство в отговор на нарастващата популярност на „формалния“ дискурс към образованието. В крайна сметка всички позиции работят „за“ неговото утвърждаване, но и увеличават опасността от преждевременното му отдалечаване от автентичните му основания и същност поради разнопосочни и непоследователни научни, политически, социални, дори конюнктурни тълкувания, обстоятелства или решения.

Keywords: non-formal education, discourse, holistic approach, authentic learning, Margaret Mead, Ivan Illich

На шестата година след старта на първата университетска програма по неформално образование в България (2008 г.) можем определено да си кажем, че да живеем в динамично време като сегашното, е уникален шанс за нас, които професионално и личностно сме ангажирани във и със образованието. Връщането дори с десетилетие назад ни отправя в една съвсем различна реалност, в която говоренето за неформалното учене и образование не бе нито разбираемо, нито модерно. Оттогава насам не толкова у нас, колкото в европейски и световен контекст, се развиваха процеси, които постепенно промениха и родната ни реалност. Това ни направи свидетели на появата на множество политически документи и експертни доклади, които определяха неформалното учене и образование като един от приоритетните инструменти за иновационна промяна.

Разбира се, всеки ангажиран професионално или по призвание със сферата на неформалните образователни дейности и услуги би изпитал основателно задоволство от подобно, макар и закъсняло, признание. Тази своеобразна метаморфоза обаче, която в доста кратки срокове обърна вкусовете и дори речника ни, заслужава по-скоро сериозен анализ, отколкото лековерно само-

доволство. Защо? Ами например, защото човешката ни несъвършеност (като некомпетентност или недалновидност) нерядко ни гласка към формулирането на абсурдни дискурси, изкривяващи автентичната същност на нещата, или дори към съзнателния „дизайн“ на манипулационно публично говорене, за да оправдаем удобните за момента абсурди. С цялото си уважение към огромното разнообразие от парадигмални и практически иновации в образованието ще си позволя да споделя, че най-популярните сред тях далеч не са най-иновационните. Напротив, през годините успяха да се утвърдят и съхранят най-вече тези, които направиха най-сериозните компромиси. В едни случаи това бе естествена последица от дефицит на дълбинен и обективен (вкл. научен) анализ и разбиране. В други от случаите обаче става дума просто за социални и личностни компромиси, политически жестове или локален конформизъм. Последствията от това често са изкривявания на същността, прикрити зад популярна реторика. Именно те обричат на забавяне или забравяне едни от най-уникалните човешки открития и проникновения, които носят потенциала на автентичната иновативност, като ги подменят с абсурдни дискурси или дискурси, толериращи абсурдни решения и практики. *В този смисъл е стратегически важно приоритизирането на едно публично говорене и визионерство да бъде съпроводено с дискусията за тяхната автентичност.*

Настоящото изложение е посветено на тези по-различни, все още „тихи“ гласове и „меки“, понякога позагърбени от настоящето послания, от които рано или късно ще покълне новото образование, но за които на този етап чувствителност и чуваемост проявяват малцина. *Сред тях тезите за неформалното учене, обучение и образование заемат специално място, тъй като именно те понастоящем подхранват много от актуалните надежди за автентична и устойчива промяна.*

Всъщност за мнозина „формалният“ дискурс към образованието, който го декомпозира на основата на неговата формалност, неформалност или аформалност като система, подход и/или процес, сам по себе си е абсурден. Сред специалистите това обикновено са хората, за които ученето трудно може да бъде концептуализирано извън преподаването, обучението или образованието, т.е. извън неговата иманентна формалност. Щом учим, значи някой ни преподава, поучава, насочва, наставлява... И обратно, щом сме образовани, значи някой ни е научил какво и как да учим. Следователно няма такова нещо като „неформално“ учене, обучение или образование, защото няма учене без образование, т.е. без контекста и другия/другите, които подкрепят ученето и го правят възможно. Сред неспециалистите пък критиците са стъпилите стабилно на земята здравомислещи, за които смисълът на образоваността ни е да бъде нашият инструмент за икономически успех (на пазара на труда например), за постигане на удовлетворителен материален стандарт и социален статус. Т.е. нещата, които знаем, можем или искаме да знаем и можем, нямат съществено

значение, ако не можем да ги валидираме, материализираме и консумираме. Ето защо не съществува по-сигурен начин да вървим напред освен с дипломата за завършено образование в джоба. Изводът е същият – „формалният“ дискурс е непродуктивен и неконвертируем, тъй като в условията на почти тотална хегемония на институционализацията и стандартизацията във всички обществени сфери *формалното образование* няма реална конкуренция или алтернатива. Докато „добрият“ зеленчук е толкова дълъг, прав, червен или зелен, колкото изискват международните стандарти, то и „доброто“ образование ще е това, което могат да измерят унифициращите ни международни стандартизирани изследвания.

Така ли е наистина? Безсмислен ли е „формалният“ дискурс към ученето и образованието, или по-скоро става дума за възможността/опасността една по същество дълбинна и автентична *парадигма за същността* на човешкото учене и образование да бъде употребена като параван на множество политически и практически абсурди чрез формулирането на съзнателно „сгрешени“ дискурси?

В това кратко изложение ще анализирам двете позиции на основата на тези и данни от различни, предимно непедagogически научни и практически сфери. В тях специално място заемат две личности, завещали ни безценно духовно и научно наследство. Първата е американската културна антроположка Маргарет Мийд (1901 – 1978), която още приживе получава голямо признание за своите теренни изследвания, въпреки че никога не е правила традиционна научна кариера и не се е борила за стандартните академични звания и научни степени. Втората забележителна личност е Иван Илич (1926 – 2002). Австриец по рождение, син на хърватин и еврейка, по базисно образование хистолог и кристалограф, следвал по-късно философия и теология и определян от мнозина като анархист заради упоритата си защита на обществото без училище. Универсалист в мисленето и делата си, Илич ни е оставил множество иновативни идеи, които едва днес можем с лекота да разберем и приемем.

Изкривяванията на същността *Практическите уроци на Маргарет Мийд*

Както основателно отбелязва Алън Роджърс (Rogers, 2005), говоренето за неформалното образование се възвръща в глобалните политики и практики през ранните 70 години на миналия век в резултат на опитите на западния свят да управлява процесите в страните от Третия свят, където, според западните стандарти, хората и обществата са „слабо развити“ и поради това се нуждаят от западната подкрепа и помощ. Казано по друг начин, в този контекст по своето водещо геополитическо значение „неформалното образование“ е образование за възрастните в слабо развитите или развиващите се. От днеш-

на гледна точка това наистина е *абсурден дискурс*, тъй като насаждането на едни културно наложили се *за-учени представи за развитие* в една социална реалност върху друг/и такива противоречи не само на повседневния здрав разум, но и на най-новите научни открития за човешката природа, развитие, мислене и учене. Всъщност *грешната концепция тук не е за същността на образованието, а за тази на развитието*, но така или иначе това обрича цялостната парадигма на абсурдност и временност. Понастоящем вече е признат факт, че „развитите“ западни общества страдат все по-осезаемо от „болестите“ на Третия свят. Няма развита икономика на петте континента, която след началото на настоящото столетие да не е признала публично за собствените си проблеми с бедността, неграмотността, отпадането от училище, дискриминацията на половете и расите, насилието. Така постепенно целите на хилядолетието на ООН от такива за компенсаторно развитие на Третия свят се превърнаха в цели за целия свят.

Както вече съм имала възможност да коментирам в предишни публикации (Николаева, 2014), от 50-те години на XX век до днес светът стана свидетел на пет големи вълни на преосмисляне на политиките към страните от т.нар. Трети свят. Всяка от тях наложи и различни образователни парадигми – от образованието за благотворителност, през дивелопменталистски подход, критичното и базирано на солидарността образование и образованието за (хуманно и устойчиво) развитие до днешното глобално гражданско образование.

Този преход обаче само на пръв поглед преодолява абсурда на дискурса. Промяна има, но тя съвсем не е автентична. *Формалността, респ. неформалността, сега вече не характеризират различията* между стандартите на образованието в развитите и слабо развиващи се региони, а се преформулират в *социополитически измерител на различните стандарти за институционализацията на образованието във всеки по-тесен или широк социален контекст*, т.е. отново става дума за *признанието, че навсякъде образованието съществува като съвкупност от паралелни социални реалности*. Едни от тях са разпознати и признати (формалните), други – разпознати, но недостатъчно признати и респ. валидирани (т.е. неформалните), а трети си остават и до днес почти напълно неразпознати, защото не са достатъчно интересни/значими/властни от гледна точка на определени властови интереси (т.е. аформалните). Метафорично казано, „огледалото“ на човешкото учене и образование е все така надробено на малки, големи и по-големи парченца, наричани за удобство формално, неформално, аформално образование или самообразование, чийто смисъл е по-скоро *стратификационен, отколкото дивелопменталистски* (развиващ).

Приблизително по същото време (70-те години на XX век), когато световните политици дефинират неформалното образование като *надеждната парадигма на образованието за развитие на развиващите се страни и региони*, американската културна антроположка Маргарет Мийд провежда последните

си теренни изследвания на местното население на о. Манус, Нова Гвинея, продължили повече от четири десетилетия и обхващали изключително интересни периоди от развитието на манусите. През 1928 г., само три години след дипломирането си от Калифорнийския университет, тя заминава, за да се докосне до автентичността на местната племенна култура, която по онова време е една от малкото все още незасегнати от асимилационните политики и инвазии на западните общества. Последният ѝ престой е през 70-те години на миналия век, когато изследва на място културните последици от инвазията на Запада, започнала през годините на Втората световна война, когато островът е превърнат в американска военна база и така е въвлечен насилно не само в хода на военните действия, но и в лоното на т.нар. цивилизация.

Още по време на първото си теренно проучване, когато неин основен обект на наблюдение са тийнейджърите, М. Мийд не без изненада установява някои впечатляващи разлики между тях и американските им връстници.¹⁾ Така например тя установява, че за местните хора пубертетът е най-цветният, позитивен и освободен период от живота, за разлика от американското разбиране за тийнейджърската възраст като преходна, критична, противоречива и поради това често силно стресираща и депресираща съзряващата млада личност. Местните тийнейджъри прекарвали времето си не само в труд, но и в много забавления. Дори сексът на тази възраст не бил табу, а обичайно поведение. Именно сексуалното възпитание и поведение в общността на манусите са едни от първите засегнати от християнизацията на местното население. През 70-те години, по време на последния си престой на острова, М. Мийд установява, че местните жени и момичета вече били *при-учени* да мислят и говорят с притеснение за своя пол, сексуалност и ранен сексуален опит. Нещо повече, в резултат на външната културна инвазия манусите видимо губели не само оригиналните си вярвания и морал, но и онази *общностна самодостатъчност*, която характеризирала живеенето им през 30-те години на миналия век. Всички тези факти за М. Мийд са основание да приеме, че *редица кризисни периоди и проблеми са продукт на нашето институционализирано живеене и духовност, а не на нашата пределно сложна човешка природа* (както редица теории ни внушават).

Тези дългогодишни наблюдения и културно-антропологически анализи дали основание на Маргарет Мийд да формулира изключително ценни изводи за естествената синергия между човешката природа, раса, бит, култура и учене. Според изследователката производството на храна не може да бъде отделено от ритуалите и вярванията, както и политиките не могат да бъдат схващани като независими от типичните за общността (вкл. примитивната) форми на изкуство или грижа за децата. Така тя достига до извода за *холистичната взаимосвързаност* между всички аспекти на човешкия живот. В своите изследвания антроположката описва като типични форми на „обуче-

ние“ на мануските деца игрите на думи и фрази, които ги събирали с по-големите момчета и мъжете в свободното от риболов време. Те протичали като общо забавление на малки и големи, при което малките повтаряли казаното и показаното от възрастните, подкрепяни постоянно от техните одобрителни и окуражителни възгласи. Пак заедно те участвали в осигуряването на така ценната за племето храна, свързана основно с богатствата на заобикалящата ги от всички страни вода. Според Маргарет Мийд за едно мануско дете е точно толкова нормално да се справя успешно с плуването и управлението на кануто, колкото за неговия американски връстник да тича или скача.

Същевременно тя е убедена, че всеки човек е способен да се учи от другите, както и да помага на останалите да се учат. На това я научават нейните собствени опити да „преподава“ на децата и младежите на острова. М. Мийд си дава сметка, че *колкото е техен учител, толкова е и техен ученик*, тъй като общуването помежду им ѝ помага да разбере по-добре тяхното мислене, светоусещане, вътрешни прегради и очаквания, както и да научи нужните ѝ за ежедневието думи, жестове или битови навици. Това ѝ дава основание да определи *човешкото разнообразие като холистичен ресурс, а не като дефицит*. Според нея *всеки може да се учи от примера на другия, ако е третиран справедливо (като равен) и подкрепящо (като значим и защитен)*. Тази своя философия тя прилага при отглеждането и възпитанието на единствената си дъщеря, която следва примера на своята майка и също става антрополог. Един интересен факт – известният по цял свят д-р Бенджамин Спок споделя, че вдъхновението си за своята система за отглеждане на детето, донесла му световна слава, е получил от съприкосновението с публикациите на Маргарет Мийд, в които представя автентичните практики на „примитивните“ мануси.

Своята академична реч в Калифорнийския университет през 1966 г. тя посвещава на т.нар. от нея „*културна привилегия*“ на западните (развитите) общества, представяйки я като следствие на изкривени културни перцепции и репрезентации за различните/другите в ситуация на мултикултурализъм (Mead, 1966). Мийд защитава убеждението си, че културните модели на расизъм, войнственост, експлоатация на природата *са заучени* и поради това могат да бъдат променени, т.е. *от-учени*, ако хората и общностите повярват във възможността на промяната и работят за нея. Пренасяйки тези свои виждания върху анализа на американските проблеми с расизма и дискриминацията, най-известната американка от средата на миналия век, наричана от местната преса по онова време „*майка на нацията*“, съветва политиките *да третират всеки като човешко същество*, което носи своя уникален културен потенциал за индивидуално развитие и социална адаптация. Според нея това е постижимо преди всичко чрез *диверсифициране (а не хомогенизиране) на културните съдържания и чрез подкрепа на културно разнообразните традиции и поведенчески модели*.

Днес сме свидетели на първите, макар и все още плахи опити за връщане към автентичната същност на *човешкото развитие като постъпателно разгръщане на човешката уникалност, която заслужава да бъде приемана и подкрепяна*, а не съизмервана с някакви „идеални“ стандарти и тласкана към тях до степен на несвобода. Това завръщане бе подпомогнато от множество теоретични прозрения и практически тенденции. Именно в такава концептуална среда според мен има място и „формалният“ *дискурс* за човешкото учене и образование. Всъщност това е другото име на социалността и социализираността на нашето индивидуално и общностно живеене. Като типични социални системи, човешките общности имат привилегията, но и отговорността да се самосъздават, самозадават и самоуправляват. Понякога го правят добре, а друг път допускат много и дори неоправдани грешки. За своите цели те създават и стимулират различни модели на структуриране на социалното, като по този начин принуждават всеки от нас да преструктурира собственото си функциониране спрямо условностите на социума. В такава ситуация естествените, автентични процеси (като ученето напр.) се реорганизируют спрямо условията на социално регулираното време и пространство, които превръщат в норма или стандарт една или друга тяхна част и така диференцират човешката „ученост“ или „образованост“ на първостепенна или второстепенна. Ако тази „йерархия“ в образованието имаше преди всичко ценностен смисъл, сигурно бихме били свидетели на друг тип социални процеси и динамика. В случая обаче стандартизацията и йерархизацията на образованието се оправдават и съизмерват преди всичко с икономически и политически аргументи и критерии. В тази реалност „формалният“ дискурс е шансът на отделния човек, група или общност да отстояват уникалността си и правото (вкл. свободата) да я съхраняват и развиват по свой, също уникален начин – във или извън параметрите на формалното. Подобно *парадигмално мислене не третира развитието като самоцел, а като мотиватор за устойчиво развитие и саморазвитие с алтернативни средства, ресурси и среди*.

Мрежата срещу матрицата

Иван Илич за автентичните ресурси на ученето

За своето комфортно и устойчиво развитие личността се нуждае от естествена среда, значими примери и работещи стимули. Ясно е, че в днешните училища много от тези предпоставки на личностния комфорт и справяне не просто отсъстват, но и няма как да бъдат осигурени или заместени с работещи прототипи. Затова в настоящите условия и система призивът за личностно ориентирано *училищно обучение и образование* е нереалистичен и практически невъзможен. Защо?

По своята същност *днешното училище носи характеристиките на една „матрица“*, в която успешно могат да се справят една по-голяма или

по-малка част от учениците и учителите, но съвсем не всички. В институцията основният ресурс на човешкото учене е *информацията*, систематизирана в индиректни форми и носители на опита като учебни програми, книги (учебници), уроци, филми, симулатори, лаборатории и пр. Големият негатив на тази „матрица“ е, че тя силно „филтрира“ както самата информация, така и пътищата за нейното възприемане, разбиране и използване. Нещо повече, универсализирайки производството и употребата на „матрици“ (организации, партии, религии, идеологии, стандарти, моди, стереотипи), хората и техните общности пропускат уникални шансове за развитие и щастие, изпадайки в плен на собствените си амбиции, постижения и продукти (артефакти). Сигурно затова Иван Илич^{1) 2)} смята, че преодоляването на несъвършенствата на училището не е в създаването на различни, алтернативни институции, тъй като никоя институция не може да пресъздаде автентичността и универсалността на живота и света.

„Универсалното образование чрез училищно обучение е невъзможно. Не би било по-ефективно и ако се правят опити за постигането му чрез алтернативни институции, ако те са създадени по модела на сегашните училища. Нито някакви нови нагласи на учителите към учениците, нито разработването на нови физически или ментални инструменти и методи (в аудиторията или спалнята), нито в крайна сметка опитите за разширяване на отговорността на педагога до параметрите на цялостното живеене на учениците, нищо от това няма да даде резултати по отношение на универсалното образование.“

Още през 1971 г., т.е. 34 години преди Дж. Сименс³⁾ да дефинира собствената си представа за онлайн мрежата като инструмент за универсално виртуално базирано учене и знание, Иван Илич формулира идеята си за „мрежата“ като съвкупност от различни „канални“ за учене и размяна на информация, базирани на автентични (директни) ресурси и процеси. Ето защо той твърди, че:

„Детето расте в свят от неща, заобиколено от хора, които му служат като примери за умения и ценности. То намира връстници, които го предизвикват да спори, да се състезава, да кооперира и разбира; и ако детето е късметлия, то то е подложено на конфронтацията или критицизма на един или повече възрастни, които наистина са загрижени за него. Нещата, моделите (примерите), връстниците и възрастните са четирите ресурса, всеки от които изисква различен тип обстоятелства и условия, позволяващи на всеки да има достъп до тях.“

Аз ще използвам думата „мрежа“, за да назова специфичните пътища за осигуряване на достъп до всеки от тези четири типа ресурси. Думата, за съжаление, често се използва за назоваване на каналите за достъп до материали, които са предварително селектирани от други за индоктриниране, обучение и забавление. Но тя може да се използва и за телефона или пощен-

ските услуги, които са достъпни до хората, които искат да изпратят съобщение на някого. Това, което ни е нужно, са нови мрежи, напълно достъпни до всеки и чийто дизайн позволява да се осигури равна възможност за учене и преподаване за всеки“ (Ilich, 1971).

През 2012 г. във Факултета по педагогика на Софийския университет стартираме проект за прилагане на мрежови модел за практическо обучение в магистърската програма по мениджмънт на услуги и организации за неформално образование. Концептуално моделът се основава на синергията между принципите на социалния конструктивизъм, конективизма и теорията за актьорската мрежа. Практически той интегрира формалните образователни стандарти и постижения със свободно избраното и реализирано от студентите неформално учене и обучение, аформален директно усвоен опит и тяхното самообразование. Така става възможно за целите на университетското формално образование да бъдат използвани 4-те ресурса на автентичната мрежа (по Илич) – нещата (обектите, продуктите), примерите, връстниците и възрастните (респ. опитните). По този начин всяка форма на културно обогатяване и образователен напредък е уважена, институционално легитимирана и подкрепена.

Основните текущи резултати от проекта във формат на *action research* вече са публикувани (Николаева, 2014). Те показват, че още на този етап е мислимо и допустимо да се търсят възможности за интегриране на елементи на мрежовия подход във формален образователен контекст като университетския. Ползата от тези усилия е както по отношение на натрупването на опит за работа в максимално отворена образователна и учебна среда, така и по отношение на подготовката на бъдещите специалисти в сферата на образованието за творческо използване на идеите и възможностите на новата парадигма.

В заключение искам да се извиня за разочарованията на тези, на които написаното може би им е прозвучало прекалено абстрактно или изпреварващо. Този избор бе опит навреме да започне дискусията за шансовете ни да оползотворим, без да изкривим или употребим некоректно, един автентичен ресурс като „формалния дискурс“ към човешко учене и образование. За съжаление, най-честите и трудно преодолими абсурди в практиката са продукт на добре разработени манипулативни дискурси. Хубавото, увлекателно и познато говорене лесно може да ни успокои, вдъхнови, но и заблуди. В него например между „равенство“ и „еднаквост“ невинаги има разлика, нерядко желаното се представя за реално, а инструменти като анкетата напр. лесно се приемат за универсалната мяра, с която можем да измерим всичко и всеки. Ето защо със споделеното исках да подсказва някои възможни рискове по отношение на настоящето и бъдещето на неформалното образование заради потенциални деформации във „формалния дискурс“, за които все още се говори рядко. Надявам се становището ми да е провокирало нови и различни идеи дори у тези, които не го харесват или не са съгласни с постановките в него.

БЕЛЕЖКИ

1. Реферирането е на основата на поредица от видеоматериали, достъпни онлайн, които комбинират оригинални видеокадри от архива на М. Мийд със спомени на нейни съратници и оценки на съвременните ѝ изследователи – *Margaret Mead and Samoa (1988)*

Част 1 – <http://www.youtube.com/watch?V=Pw1NZjNkAYI>

Част 2 – <http://www.youtube.com/watch?V=4xvz7w0dltc>

Част 3 – <http://www.youtube.com/watch?V=3lolqfvxeKa>

Част 4 – http://www.youtube.com/watch?V=6Pjumk0Pt_U

Част 5 – <http://www.youtube.com/watch?V=s8pur-aasrg>

Част 6 – <http://www.youtube.com/watch?V=kifqlq0xcmk>

Odyssey Series: Margaret Mead - Taking Note – PREVIEW - <http://www.youtube.com/watch?V=lqdmcv85lf8>

Tales From The Jungle Margaret Mead Part 1 of 6 - [Http://www.youtube.com/watch?V=2p113_9oqmw](http://www.youtube.com/watch?V=2p113_9oqmw)

2. На Иван Илич му се приписват едни от най-провокативните и смели оценки и прогнози. Ето някои от тях, които са достъпни в интернет пространството:

„В консуматорското общество съществуват два вида роби: затворници на пристрастяването и затворници на завистта“.

„Хората се нуждаят от нови инструменти, с които да работят, а не от нови инструменти, които да работят за тях.“

„Машините, които имитират хората, имат тенденцията да се намесват във всеки аспект от човешкия живот и с това да принудят хората да се държат като машини. Новите електронни устройства наистина имат силата да принуждават хората да „комуникират“ с тях и помежду си с термините на машините. Това, което структурно не се побира в логиката на машините, се филтрира ефикасно от културата, доминирана от тяхната употреба.“

„Съвременната медицина е отрицание на здравето. Тя не е организирана така, че да служи на човешкото здраве, а единствено на себе си като институция. По този начин разболява повече хора, отколкото лекува.“

3. Дж. Сименс е всепризнатият автор на теорията за конективизма, в която мрежата е основно понятие, но се разбира единствено като онлайн структурирана отворена комуникационна среда и процес за усвояване на нови знания.

ЛИТЕРАТУРА

- Николаева, С. (2013). „Образованието за развитие“ като глобално, европейско и българско предизвикателство. *Стратегии на образователната и научната политика*, 3, 297 – 304.

- Николаева, С. (2014), Мрежови модел на практическо обучение в магистърската програма по мениджмънт на услуги и организации за неформално образование. Годишник на СУ, книга Педагогика, том 106.
- Ilich, I. (1971). A Special Supplement: Education Without School: How It Can Be Done <http://www.nybooks.com/articles/archives/1971/jan/07/a-special-supplement-education-without-school-how-/?page=2> - 8.04.2014.
- Mead, M. at UCLA, 3/30/1966, video tape, <http://www.youtube.com/watch?v=1YoJiTIZbzk>) - 8.04.2014.
- Rogers, A. (2005). Non formal education. Flexible schooling or participatory education? 316 p., ISBN 978-0-387-24636-9, <http://www.springer.com/978-0-387-24636-9> - 8.04.2014.
- Siemens, G. (2005a). Connectivism: Learning as Network-Creation. ASTD: Learning Circuits. – http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm – 8.01.2014.
- Siemens, G. (2005b). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1). – http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm – 8.01.2014.

NON-FORMAL EDUCATION – A NONSENSE-DISCOURSE OR DISCOURSE OF NONSENSE?

Abstract. This paper presents an attempt for a critical reflection on the risk of deformations of the non formal learning and education concept. The analysis is provoked by the diverse rhetoric and public attitudes in response to the growing popularity of the “formal” discourse toward the education. Finally they all support positively its improvement but at the same time increase the risk of an early (premature) deformation or replacement of its authentic nature as a result of inconsistent political, social, academic or even contextual interpretations, factors or decisions.

✉ **Prof. Dr. Silvia Nikolaeva**
Faculty of Education
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Str.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: silvianikolaevabg@abv.bg