

Alicja Jurgiel-Aleksander

UPOLITYCZNIENIE ZNACZENIA EDUKACJI DOROSŁYCH*

Poddawanie nieustannej refleksji znaczenia edukacji dorosłych ze względu na rodzaj uzasadnień, do których odwołują się jej kreatorzy, to znaczy politycy, administratorzy, podmioty wspierające jak UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury], Bank Światowy), wydaje się podstawowym zadaniem i zobowiązaniem etycznym badaczy z kilku powodów. Między innymi z powodu identyfikacji wizji społecznego porządku, jaką posługują się jej autorzy, odwołując się do konieczności poszukiwania koncepcji nowoczesnej edukacji, konieczności jej naprawy, „uzdrowiania” zwłaszcza ze względu na – jak to się mówi potocznie – „nieprzystawalność systemu edukacyjnego do nowych czasów”. Taka retoryka jest charakterystyczna nie tylko dla współczesności. Głoszenie przez różne podmioty edukacji tezy mówiącej o tym, że edukacja ma społeczne zobowiązania, zawsze rodziło pokusę instrumentalizacji jej działań pod szyldem tworzenia lepszego porządku. W niniejszym artykule postaram się odpowiedzieć na pytanie, jaka wizja edukacji kryje się za tymi uzasadnieniami, oprę się na dwóch współczesnych dyskursach obecnych w andragogice – pierwszym, który widzi sens edukacji w oświecaniu społeczeństwa, i drugim – dla którego sens edukacji leży w przygotowaniu kadr na rynek pracy. Obydwa operują innymi uzasadnieniami ze względu na kontekst społeczno-ekonomiczny, w jakim edukacja się rozwijała i rozwija, ale za każdym razem eksponują jej rolę adaptacyjną (dostosowania się do rzeczywistości, którą uznajemy za obiektywnie daną) i kompensacyjną (wyrównywanie braków w wiedzy i umiejętnościach). Innymi słowy, gdyby sformułowany niegdyś w polskiej polityce oświatowej cel w postaci tworzenia szczęśliwego człowieka socjalizmu zastąpić kształtowaniem szczęśliwego pracownika i konsumenta, to ideologia przydatności społecznej i ekonomicznej pozostaje elementem dominującym w formułowaniu społecznego znaczenia edukacji. W tym właśnie widzę problem upolitycznienia¹ znacze-

* Tekst zawiera fragmenty moich rozważań opublikowanych w książce: A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013, rozdz. 1.

¹ Joanna Rutkowiak, pisząc o jakości świadomości nauczycieli w okresie przełomu społeczno-politycznego w Polsce lat 90. XX w. na tle uczenia się demokracji jako zanurzonej w wielości argumentacji, dokonała rozróżnienia na: upolitycznienie – jako cechę myślenia poddającego się jednej dominującej

nia edukacji dorosłych, to znaczy w forsowaniu jednej ideologii jako jedynie słusznej i obowiązującej.

Edukacja dorosłych w służbie praktyk oświecania społeczeństwa

Instytucjonalizacja kształcenia, stworzenie zróżnicowanych systemów szkolnego uczenia się dla dorosłych i instytucjonalizacji tegoż uczenia się były oznaką demokratyzowania oświaty i wyrazem solidaryzmu społecznego w powojennej Europie². Dążenie do tego, by edukacja dorosłych była instrumentem zapewniającym pomyślność obywatelom i społeczeństwom, było odczytywane jako niekwestionowany jej cel, co widać w rozmaitych międzynarodowych dokumentach polityków określających stan oświaty w poszczególnych krajach i wyzwaniach stojących przed współczesną edukacją, w tym edukacją dorosłych. Zarówno w Raplocie Faure'a³ z lat 70. XX wieku, w którym podkreślano wartość postępu naukowo-technicznego dla rozwoju ludzkości, jak i w Raplocie Delorsa⁴ z lat 90. tegoż stulecia, w którym wciąż zwracano uwagę na potencjał edukacji dla rozwoju społecznego, ale także ekonomicznego współczesnego świata, autorzy domagają się większej demokratyzacji oświaty, znaczącego zaangażowania środków finansowych w organizowanie systemów edukacji ustawicznej oraz powiązania oświaty instytucjonalnej z jej zróżnicowanym odbiorcą. Choć zauważają oni niejednorodność dorosłych pod względem kompetencyjnym, to jest ona raczej powodem troski o tych, którzy muszą dopasować się do rozwoju przemysłowego i postępu cywilizacyjnego, niż manifestowaniem ich odrębności i poszukiwaniem różnych miejsc uczenia się. I choć widać pierwsze sygnały humanizowania tego dyskursu, ponieważ zwraca się tu uwagę na potencjał nowych form uczenia się dorosłych w postaci pozaformalnej edukacji

ideologii i polityczność – zakładającą istnienie wielu ideologii, typową dla ładu policentrycznego. Zob. J. Rutkowiak, M. Szczepska-Pustkowska, *Polityczność a upolitycznienie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 209-244.

² Trzeba jednak zaznaczyć, że historia oświaty dorosłych w Europie jest bardzo skomplikowana, a jej geneza związana jest z ruchem społecznym, oświatą ludową i edukacją pozaformalną. Miała też ona od początku różne cele, ze względu na moment historyczny, porządek społeczny i polityczny, zaplecze kulturowe społeczeństw. Zob. A. Bron-Wojciechowska, *Oświata dorosłych jako czynnik przemian społecznych – utopia czy rzeczywistość*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przystczykowski, Poznań–Toruń 1999. H. Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń 2008.

³ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁴ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delorse, Warszawa 1998.

i pracy animacyjnej w środowisku, to w dalszym ciągu retoryka jest utrzymana w duchu „konieczności dopasowania się do wymagań współczesnego świata”⁵.

Moc tej retoryki, koncentrująca się na funkcji oświecania społeczeństwa oraz konieczności aktualizowania wiedzy, przekładała się i wciąż przekłada na dominującą w tym dyskursie andragogicznym wartość środków, metod i sposobów dostarczania wiedzy, a nie na problematyzowanie jej statusu, sposobu jej wytwarzania czy pochodzenia⁶. Rozwój nowoczesnych środków komunikacji jeszcze bardziej wzmacnia jej technologiczny obraz i każe widzieć edukację dorosłych, jak krytycznie ujmuje to Gert J.J. Biesta⁷, w perspektywie dostarczyciela warunków uczenia się dla dorosłych, redukując jej znaczenie do fizycznego organizowania dorosłym uczenia się.

Trzeba przyznać, że w polskiej andragogice dyskurs ten ma kilka odcieni. Pierwszy – **dydaktyczny** (w rozumieniu pedagogiki instrumentalnej), kiedy autorzy w swoich pracach skoncentrowani są na przekonaniu, że celem edukacji jest postęp społeczny i cywilizacyjny, dlatego należy wzmocnić bazę dydaktyczną i poradniczą w zakresie tego, jak mają uczyć się dorośli, ponieważ to, czego mają się uczyć, jest związane z wiedzą zakotwiczoną w dyscyplinie i nie jest przedmiotem dyskusji. Można by powiedzieć, parafrazując jednego z krytycznych badaczy, że w tej sytuacji nie ma edukacji dorosłych (co sugerowałaby jej różnorodność celów, instytucji i środowisk uczenia się), są jedynie dorośli uczęszczający na zajęcia do szkoły⁸. Drugi odcień ma charakter **etaty-styczny i indoktrynacyjny**, autorzy przekonują bowiem, że celem edukacji w Polsce jest wychowanie i kształcenie dorosłych na miarę społeczeństwa socjalistycznego, instytucjonalizując każdy rodzaj praktyk związanych z uczeniem się, widząc w tym skuteczny instrument podporządkowania dorosłego państwu. Trzeci – to współczesna adaptacyjna **wersja krytyki szkoły jako instytucji**, kiedy krytykuje się szkołę za jej nieadekwatność kształcenia w zakresie „przystosowania się do nowych czasów”, wskazując na listę nowych powinności, wymieniając starą listę na nową, ale nie negocjując jej zawartości. Czwarty odcień ma postać **oświeceniowej tradycji popularyzowania wiedzy naukowej** z wyraźną tendencją do instytucjonalizowania uczenia się dorosłych. Spróbujmy przyjrzeć się każdemu z nich.

Dydaktyczny fundament praktyk oświecania w tym dyskursie redukuje widzenie oświaty dorosłych do przekazu treści za pomocą różnego typu lekcji – jak powiada Józef

⁵ Szczegółowe opracowanie dokumentów zawiera praca H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.

⁶ M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 22-44.

⁷ G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Boulder-London 2010, s. 1-27.

⁸ G. Foley, *Radical adult education and learning*, „International Journal of Lifelong Education” 2001, vol. 20, no 1/2, s. 71-88.

Pólturzycki⁹ – jako formy nauczania-uczenia się z wykorzystaniem katalogu dostępnych metod i środków, traktowanych tu jako instrument pracy umysłowej dorosłego. Istotą tego procesu, twierdzą andragodzy, jest umiejętność zorganizowania treści kształcenia i przekazania ich w taki sposób, by można było dokonać pomiaru i ocenić na tej podstawie efektywność kształcenia. Dlatego sednem organizacji procesu kształcenia i pracy nauczyciela jest operacjonalizacja celów kształcenia w taki sposób, by to, czego uczymy, można było przełożyć na to, co mierzalne. Jak twierdzi Józef Skrzypczak

[...] w wielu obszarach edukacji dorosłych, szczególnie w ramach realizacji zadań z zakresu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, wymienione procedury operacjonalizacji celów są szczególnie godne polecenia, racjonalizują bowiem i intensyfikują proces tego kształcenia, pozwalając także na precyzyjną kontrolę jego przebiegu¹⁰.

W ten sposób niedoskonałość nauczania-uczenia się wiąże się raczej z nieobecnością środków dydaktycznych, takich jak: gry dydaktyczne, wykorzystanie pakietów czy podręczników audiowizualnych i z niedostateczną odpowiedzialnością nauczyciela, która spada w głównej mierze na niego, „choćby uczniowie byli osobami dorosłymi”¹¹, a nie z problematycznością wybranej koncepcji kształcenia. Przeciwnie, liczne opracowania pedagogów tego nurtu, takich autorów jak: Czesław Kupisiewicz, Bolesław Niemierko, Krzysztof Kruszewski¹², na których andragodzy się powołują, wzmacniają postrzeganie edukacji dorosłych przez pryzmat konieczności stworzenia efektywnego modelu kształcenia. A argument dotyczący zmian w kulturze wykorzystywany jest na dwa sposoby – do podkreślenia konieczności realizowania przez edukację dorosłych jej funkcji adaptacyjnej w postaci „dopasowania się do nowego świata” oraz do wykorzystania nowych technologii w usprawnianiu procesu kształcenia. Odpowiedź na pytanie „jak?”, a więc orientacja na metodykę postępowania i instrumentalnie rozumiane uczenie się, determinuje sposób myślenia o edukacji dorosłych do tego stopnia, że nawet ważne dla andragogów samokształcenie (traktowane współcześnie jako proces kreacji tożsamości), zostało sprowadzone do technik samodzielnej pracy z tekstem naukowym, robienia notatek, korzystania z dyskusji, zawsze adekwatnie do analizowanych treści kształcenia¹³.

Język „oddziaływania oświatowego” obecny był w opracowaniach andragogicznych jeszcze wcześniej, bo od lat 50. ubiegłego stulecia, ale w nieco innej konwencji.

⁹ J. Pólturzycki, *Dydaktyka nauczycieli*, Toruń 1997, s. 204-238.

¹⁰ J. Skrzypczak, *Nowe technologie edukacyjne w dydaktyce dorosłych i ich możliwości*, [w:] *Oświata...*, s. 132.

¹¹ J. Skrzypczak, *Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych*, [w:] *Oświata...*, s. 141.

¹² Zob. np. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984; *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1992; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.

¹³ J. Pólturzycki, *Jak studiować zaocznie?*, Toruń 1995, *passim*.

Przy okazji dyskusji na temat odejścia od terminu „pedagogika dorosłych”¹⁴ na rzecz „andragogiki”, która miała uzasadniać nie tylko to, kto jest adresatem tych oddziaływań (nie dzieci i młodzież, a dorośli), ale wzmacniać instytucjonalizację procesu uczenia się, postulowano wyższość idei społeczeństwa socjalistycznego nad kapitalistycznym. Do opisu procesów edukacji dorosłych zaprzęgnięto język indoktrynacji, którym podkreślono konieczność budowania nowego społeczeństwa. Nie tylko „nie wyprowadzono” uczenia się dorosłych ze szkoły (co mogłaby sugerować tendencja odchodzenia od nazwy „pedagogika dorosłych”), mając na uwadze indywidualizację potrzeb poznawczych dorosłych, ale zamknięto je w innych instytucjach, jak: organizacje kulturalno-oświatowe, uniwersytety robotnicze, związki czytelnicze, zakłady pracy. Andragogika jako dyscyplina naukowa – jak twierdził w swoich pracach Lucjan Turowski – miała badać „proces wychowania ludzi dorosłych z punktu widzenia znaczenia tego procesu dla przygotowania ich do pracy, nauki, twórczości, życia społecznego i kulturalnego w społeczeństwie socjalistycznym”¹⁵. To oznaczało, że zidentyfikowano coraz to nowe sfery oddziaływań wychowawczych, naprawczych i produkowano nowe subdyscypliny andragogiki, którym nadawano nazwy stosownie do rzeczywistości oświatowej, którymi się miały zajmować (np. andragogika czasu wolnego, andragogika obronna, andragogika pracujących zawodowo). Używanie terminu „wychowanie człowieka dorosłego”¹⁶ oznaczało intencjonalne, instrumentalne działanie profesjonalnego edukatora, wyposażonego w metody, w celu wywołania zaplanowanej zmiany w zachowaniu dorosłego, ale też sugerowało ingerencję państwa, jako instytucji, w różne (nawet prywatne) sfery życia człowieka.

Kolejny odcień oświeceniowego dyskursu w edukacji dorosłych wiąże się także z jej funkcją adaptacyjną, wyznaczoną przez postęp, rozwój społeczny i cywilizacyjny, a dotyczy szkoły dla dorosłych, która w swój katalog powinności ma wpisaną „konieczność dopasowania dorosłego do nowych czasów”. Ten postulat opiera się na logice „końca starego i powitania nowego porządku”, albo „nowych wyzwań” i umiejscowiony jest w transformacji ekonomiczno-ustrojowej w Polsce. Nowy porządek został uznany za obiektywnie istniejący świat, dlatego skuteczność oddziaływania instytucji edukacyjnych na różnych poziomach uzależnia się od stopnia dopasowania do tego, co nowe. W instytucjach kształcenia dorosłych wiąże się to z zastosowaniem w szkole nowoczesnych, dotąd nieobecnych metod nauczania-uczenia się i zorientowaniem kształcenia na nową wiedzę i umiejętności. Według andragogów¹⁷, dorośli potrzebują

¹⁴ K. Wojciechowski, *Wychowanie dorosłych*, Warszawa 1996, *passim*; L. Turowski, *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1972, s. 13-22.

¹⁵ L. Turowski, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1976, s. 23.

¹⁶ L. Turowski, *Wprowadzenie...*, s. 20-22.

¹⁷ J. Stochmiałek, *Rola treningu asertywności w kształtowaniu kompetencji andragogicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 17-26; S. Kuruliszewski, *E-learning jako narzędzie*

dziś między innymi szkoleń z zakresu wiedzy samorządowej, ale także informatycznej i obsługi nośników cyfrowych, potrzebują treningu asertywności i muszą radzić sobie z segregowaniem natłoku informacji, muszą wiedzieć, jak funkcjonuje rynek pracy i umieć się na nim zaprezentować. A nauczyciele w tej sytuacji – postulują badacze – muszą się doksztalać w zakresie tego, co nowe¹⁸.

Czwarty odcień tego dyskursu oscyluje wokół konieczności popularyzacji nauki, ponieważ „nauka i technika zmieniają jakość życia”. Kiedy sięgniemy do historii oświaty dorosłych¹⁹ i tradycji prowadzenia odczytów przez kadrę akademicką w kołach dyskusyjnych, uniwersytetach trzeciego wieku, uniwersytetach robotniczych, to okaże się, że przedmiotem prowadzonych wtedy analiz były dydaktyczne formy popularyzowania nauki. Tak też jest współcześnie, tyle tylko, że zmieniły się instytucje popularyzacji nauki, takie jak akademickie centra komputerowe czy wszelkie otwarte formy edukacyjne organizowane przez uniwersytety i szkoły, ale ich analiza prowadzona jest wciąż pod kątem form działalności dydaktycznej. Sposób opisu tej działalności oświatowej został ukształtowany przez dydaktyczną retorykę zwracającą się do metodyki postępowania oraz do środków przekazu, takich jak: żywe słowo, druk, ogląd i działanie²⁰, a także instytucjonalizującą uczenie się dorosłych.

Trzeba przyznać, że jakość umownie nazwanego oświeceniowego dyskursu w andragogice do lat 90. ubiegłego stulecia była inna w Polsce i inna na Zachodzie. I choć trzon – w postaci traktowania edukacji jako instrumentu emancypacji dorosłych – jest wspólny, to sytuacja geopolityczna, warunki ekonomiczne, kulturowe i ideologie wyznaczały inne kierunki eksploracji. O ile w Polsce kierunek poszukiwań badaczy był zorientowany na badanie wydolności systemu oświaty dorosłych w różnych jego formach, z silnym przywiązaniem do dydaktyki, o tyle badacze zachodni w tym czasie eksplorowali świat życia dorosłych i poszukiwali różnych przestrzeni ich rozwoju, nie wykluczając instytucji²¹.

Wspólną kwestią „polityki oświecania” było też zwiększenie dostępu do edukacji dla osób dotąd w niej nieuczestniczących, w trosce o modernizację i rozwój społeczeństwa

dzie współczesnej edukacji ustawicznej, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 54-59; M. Garbicz, *Strategiczne planowanie własnego rozwoju zawodowego*, „Rocznik Andragogiczny 2000”, s. 246-258.

¹⁸ E. Sapia-Drewniak, *Nauczyciele szkół dla dorosłych w praktyce edukacyjnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 27-36.

¹⁹ T. Aleksander, *Andragogika*, Radom-Kraków 2009, s. 162-217.

²⁰ B. Cyboran, *Merytoryczno-metodyczne przeobrażenia w popularyzacji wiedzy naukowej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, red. T. Aleksander, Kraków 2006, s. 173-190.

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 19-30.

industrialnego. Jak pisze Peter Alheit²², w Europie Zachodniej i Centralnej (Niemcy, Francja) w latach 50. XX wieku stworzenie publicznej oświaty i finansowanie edukacji dorosłych przez państwo doprowadziło do zwiększenia wskaźników skolaryzacji, a w konsekwencji niebываłych zmian w strukturze społecznej, ponieważ nie tylko zwiększył się udział korzystających z edukacji podstawowej, ale także studia stały się dostępne dla osób z rodzin robotniczych. W Polsce pomimo frazeologii komunistycznej wskazującej na dostęp do szkolnictwa dla środowisk robotniczych i chłopskich, jako miernika nowego porządku, wskaźnik skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej wynosił do lat 90. ubiegłego wieku 11-13%. Paradoksalnie dopiero komercjalizacja rynku edukacyjnego, jak twierdzi Zbigniew Kwieciński²³, a nie adaptacja do systemu bolońskiego, zwiększyła dostęp do oświaty na poziomie szkoły wyższej dla osób z rodzin robotniczych, ale w dalszym ciągu nie rozwiązała problemu dobrego wykształcenia. Sam dostęp do jednego – choć najwyższego w strukturze szkolnictwa – etapu kształcenia, jak stwierdza autor²⁴, nie uzupełnił braku kompetencji kulturowych, nawyku uczenia się, umiejętności czytania ze zrozumieniem, kompetencji edukacyjnych, czy – jak piszą krytycznie o edukacji w Wielkiej Brytanii Jim Smith i Andrea Spurling²⁵ – nie ukształtuje „kultury uczenia się przez całe życie”. Co więcej, modułowa struktura kształcenia, obecna w obrębie instytucji kształcenia ustawicznego, akademickiego i zawodowego, zdaniem tych autorów, jeszcze bardziej oddala współczesne społeczeństwo od umiejętności wnikliwego i krytycznego czytania kultury.

Edukacja dorosłych w służbie przygotowania pracowników na rynek pracy

Edukacja dorosłych zawsze w swoim odniesieniu do praktyki oświatowej była instrumentem przygotowywania pracowników na rynek pracy. Od okresu powojennego, kiedy w krajach europejskich (nie tylko w Polsce) walczono z analfabetyzmem oraz kiedy budowano pomyślność obywateli na ich przydatności dla gospodarki, kwestia kwalifikacji (i w tym sensie polityki oświatowej) stanowiła jedną z podstawowych kwestii społecznych. Rozwijające się gospodarki, względna stabilizacja ekonomiczna, rozwój społeczeństwa industrialnego do końca lat 70. ubiegłego wieku w Europie przekładały się na względnie stabilny rozwój społeczny. Znaczenie systemu oświatowego bez względu na to, czy był kształtowany przez potrzeby instytucji czy aspiracje doro-

²² P. Alheit, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4 (28), s. 7-26.

²³ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 63-74.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ J. Smith, A. Spurling, *Lifelong learning. Riding the tiger*, London–New York 1999, s. 4-10.

słych, mierzono rodzajem kwalifikacji, który ten system wyprodukował na potrzeby rozwijających się gospodarek. A względnie stały i przewidywalny rynek pracy mógł ten potencjał kwalifikacyjny wchłonąć.

Niewystarczające zabiegi wokół tego, by edukacja była adekwatna do czasów i świata, w którym żyjemy, z wyraźnym eksponowaniem znaczenia „rozwoju i modernizacji” dla rozwoju społeczeństw sprawiły, że – jak twierdzą Christina Hughes i Malcolm Tight²⁶ – już w latach 60. XX wieku pojawiła się koncepcja edukacji ciągłej (*lifelong education*), później ustawicznej (*continuing education*), której treść wyrażona została w dokumentach międzynarodowych organizacji (UNESCO, OECD [*Organization for Economic Co-operation and Development* – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju], Bank Światowy). Sygnał zapowiadanych w dokumentach zmian w obrębie podejścia do edukacji akcentował konieczność aktualizowania wiedzy i umiejętności wraz z rozwojem nauki i techniki. W ten sposób edukacja ustawiczna była z jednej strony wizją, inspiracją, wyznaczeniem kierunku działań edukacyjnych, a z drugiej sugerowała, by państwa chcące uchodzić za postępowe uczyniły z niej instrument polityki oświatowej. Jej merytoryczną zawartość budują przekonania, że edukacja trwa przez całe życie, prowadzi do systematycznego nabywania wiedzy, jej aktualizowania, odnawiania umiejętności i kształtowania postaw, w odpowiedzi na zmieniający się nowoczesny świat. Obejmuje ona samorozwój, rozmaite formy motywowania do uczenia się i składa się z różnych światów, to znaczy edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Ogólność tej koncepcji sprawiła, że została ona zaakceptowana zarówno przez rządy państw totalitarnych, jak i społeczeństwa liberalne, demokratyczne. Odwoływanie się do konieczności modernizacji, zmiany technologicznej, wartości produktywności i ekonomicznego wzrostu, jak twierdzą wspomniani Ch. Hughes i M. Tight²⁷, do dziś stanowi rodzaj swoistego mitu, do którego w uzasadnieniach odwołują się projektanci edukacji dorosłych.

W powyższą logikę wpisują się kolejne instrumenty polityki Unii Europejskiej w postaci ogłaszania dokumentów dotyczących edukacji. Zarówno Biała Księga Edukacji z podtytułem „W stronę społeczeństwa uczącego się” z 1995 roku, jak i kolejne inicjatywy w postaci ogłoszenia roku 1996 rokiem uczenia się całożyciowego oraz wydanie memorandum na temat całożyciowego uczenia się w 2000 roku, utrzymane są w tonie wzrostu ekonomicznego, współzawodnictwa i zatrudnienia. Zwłaszcza w memorandum autorzy podkreślają, że całożyciowe uczenie się ma umożliwić jednostkom nabywanie potrzebnej wiedzy po to, by mogli być oni aktywnymi obywatelami społeczeństwa wiedzy i rynku pracy. I to nie tylko dla własnej pomyślności, ale również po to, by

²⁶ Ch. Hughes, M. Tight, *The myth of the learning society*, [w:] *Inside the Learning Society*, red. S. Ranson, London–New York 1998, s. 179–188.

²⁷ *Ibidem*.

gospodarka UE stała się gospodarką opartą na wiedzy i mogła konkurować z innymi na świecie²⁸. Jest to wyraz przesunięcia kwestii edukacji z pola humanistyki do sfery czynników odpowiadających za rozwój ekonomiczny. A jednocześnie jest to wyznacznik traktowania edukacji jako rynku, co zdaniem Tomasza Szukdlarka²⁹ przyczyniło się do sytuacji, w której o kwestiach edukacji, jej skuteczności, efektywności i zarządzaniu dyskutują w większym stopniu ekonomiści niż pedagodzy.

Wraz z rozwojem ekonomicznym, powstaniem otwartego globalnego rynku, przemieszczającym się kapitałem i wzrostem znaczenia technologii informatycznych zmieniła się kultura pracy, ale też sposób myślenia o kwalifikacjach. Rynek stał się nie tylko synonimem wytwarzania i istnienia różnego rodzaju dóbr wyprodukowanych na użytek konsumenta, ale – jak zauważają Robert Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston³⁰ – zaczął regulować relacje społeczne i kształtować sferę edukacji. Pojawiające się w publicznej przestrzeni sformułowania „usługi edukacyjne” i „edukacja jako produkt” były zapowiedzią rekonstruowania dyskursu kwalifikacji. Od instytucji edukacyjnych zaczęto oczekiwać, by przygotowały przedsiębiorcze, nastawione konsumpcyjnie, gotowe na zmiany, zgodnie z postfordowską ekonomią, jednostki tak, by zajęły one miejsce na rynku. Innego znaczenia nabiera słowo „pracownik”: ma on odtąd dysponować rozmaitymi umiejętnościami i być nieustannie motywowany do współzawodnictwa, a nie – jak wcześniej – wyposażony w jeden typ kwalifikacji zapewniających zatrudnienie niemal przez całe życie. Jak twierdził jeden z ekonomistów, Daniel Cohen, „Ktoś, kto zaczyna karierę w Microsocie, nie ma pojęcia, gdzie ją zakończy. Zatrudnienie w fabryce Forda lub Renault dawało natomiast pewność, że całe swoje zawodowe życie spędzi w jednym miejscu”³¹.

W dyskursie dotyczącym kwalifikacji/kompetencji (używa się tych sformułowań zamiennie) słowami kluczowymi stały się: „umiejętności”, „doświadczenie”, „trening”. Ciekawe, że nowa kultura pracy, zgodnie z postfordowską logiką opartą na tworzeniu poziomych relacji społecznych i budowaniu nieformalnych sieci powiązań, „spersonalizowała” ekonomiczne współzawodnictwo w taki sposób, by zarządzanie zasobami ludzkimi określać mianem „akcentowania potrzeby motywowania i rozwijania umiejętności”. Z tej perspektywy oznaczało to, że uczący się jest motywowany do tego, by umieć czytać potrzeby rynku i zaadaptować się do społeczno-ekonomicznego otoczenia. W tę logikę doskonale wpisuje się dokument z 1994 roku przygotowany przez Radę

²⁸ *Strategies of lifelong learning: access and implementation in practice. A handbook for regional educators*, [projekt współfinansowany przez EU], Wrocław 2006, s. 37-48.

²⁹ T. Szukdlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 165-191.

³⁰ R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond Limits*, London–New York 1997, s. 1-27.

³¹ Podają za: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 181.

Badań Ekonomiczno-Społecznych Zjednoczonego Królestwa, w którym odwołując się do konieczności powiązania edukacji z ekonomią, wskazano, że:

Uczące się społeczeństwo jest tym, w którym wszyscy obywatele uczestniczą w wysokiej jakości kształceniu, adekwatnym do rynku treningu zawodowym, dostają pracę i widzą swoją wartość przez pryzmat ciągłego uczestnictwa w edukacji przez całe życie. [...] Obywatele społeczeństwa uczącego się przy pomocy edukacji ustawicznej są w stanie uczestniczyć w krytycznym dialogu i działaniu, doskonaląc jakość życia swojego i społeczności, będąc pewnymi, że społeczna integracja jest równie ważna co sukces ekonomiczny³².

Widać wyraźnie, że według projektantów społecznego i ekonomicznego porządku pomyślność obywateli realizuje się w doskonalącej się demokracji, ale także w zmieniającym się rynku usług i całej sieci powiązań (*learning networks*) wychodzących poza instytucje powołane celowo, by kształcić. Ta koncepcja wpisuje się doskonale w wizję społeczeństwa uczącego się, którego charakter opisywał Richard Edwards³³, zwracając uwagę, że o ile w latach 60. i 70. XX wieku w państwach Zachodu demokracja i tożsamość były celami wyznaczającymi kierunek jego rozwoju, o tyle dziś ekonomizacja uczenia się jest tym, co ukierunkowuje zarówno politykę, jak i działania w sferze praktyki edukacyjnej, redukując znaczenie całościowego uczenia się do efektywności, kształtowania umiejętności i treningu zawodowego.

Kształtowanie **umiejętności** miałyby wyznaczać cel funkcjonowania instytucji edukacyjnych dla dorosłych (w tym uniwersytetu), ale one same są tu widziane jako siła nadająca moc podmiotowi, instrument emancypacji. Ich nabywanie miałyby się odbywać w wyniku uczenia się przez doświadczanie i z doświadczenia, co pokazywało z jednej strony jego moc i potencjał ze względu na odniesienie, że kompetencje można zdobywać w różnych miejscach, a szkoła jest tylko jednym z nich. Z drugiej zaś usytuowanie uczenia się z doświadczenia i przez doświadczenie nie tyle jako kwestii pedagogicznej (związanej z uświadomieniem sobie tożsamości), ile traktowanej instrumentalnie jako **związanej z zarządzaniem edukacją i rynkiem kompetencji**, a w konsekwencji – z panowaniem nad porządkiem społeczno-ekonomicznym, uruchomiło liczne politycznie „bezpieczne” rozwiązania adaptacyjne. Uwolniono dorosłych od kształcenia się w szkole, ale jednocześnie oddano je w gestię pracodawców. Im też nadano możliwość potwierdzania nabytych umiejętności przez uczących się oraz stworzono zewnętrzne wobec formalnej edukacji instytucje akredytacji, pozwalające zamienić zdobyte doświadczenia uczącego się na punkty kwalifikacyjne, albo zastosowano kategorię umiejętności do opisu programów kształcenia w ramach formalnej

³² Ch. Hughes, M. Tight, *The myth...*, s. 183 [tłum. moje – A.J.].

³³ Podaję za: M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, London–New York 1996, s. 46-51.

edukacji w taki sposób, by efekty uczenia się przekładały się na potrzeby „prawdziwego świata”³⁴.

Podkreślenie wagi doświadczenia w kształtowaniu umiejętności wyzwoliło wiele głosów krytycznych pod adresem uniwersytetu, który zdaniem krytyków zamyka się w cieniu uprawianych dyscyplin naukowych i nie reaguje na prawdziwy postfordowski świat. Doskonałym przykładem owej krytyki była próba wpisania działań uniwersytetu w Wielkiej Brytanii w hierarchicznie opisaną strukturę kompetencji zawodowych ujętą w katalog narodowych kwalifikacji zawodowych (NVQ, *National Vocational Qualifications*), zorganizowaną wokół opisu umiejętności potrzebnych na rynku. Zdaniem promotorów tej zmiany, stare uniwersytety nie zauważają tego, co dzieje się na zewnątrz ich murów, przywiązując się do wiedzy zgromadzonej w bibliotekach i oceniając studentów na podstawie zawartych w książkach mądrości. Tymczasem potrzebna wiedza „nie mieszka” w książkach i bibliotekach, a jest na bieżąco wytwarzana i to zarówno przez bardzo wyspecjalizowane kadry, jak i studentów. Oznacza to konieczność podziału wyższego szkolnictwa na ośrodki naukowe i te, które zajmują się nauczaniem masowego studenta i kształtowaniem umiejętności zawodowych – jak już robią to tak zwane nowe uniwersytety. Uczący się w nich dorośli to osoby mające różnorodne doświadczenie, własne dzieci i wielokrotnie zmieniające pracę. Dla nich uczenie się to nie proces intelektualny, „zachodzący w głowie”, pozbawiony umiejscowienia w sferze praktyki i rzeczywistości, ale wymagający umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w sytuacjach nietypowych. Nie można już dłużej uważać, że wiedza akademicka sama, w jakiś nadzwyczajny, tajemniczy sposób, przełoży się na świat praktyki. Z pewnością może być instrumentem potwierdzania tożsamości osób wywodzących się z klasy średniej, tak jak świadomość różnicy i wiedzy z zakresu nauk społecznych może stanowić upełnomocnienie dla osób z rodzin robotniczych. Tyle tylko, że w rywalizacji na rynku ci drudzy – nawet najbardziej świadomi swojego miejsca w strukturze społecznej – nie mają szans³⁵.

Zakończenie

W świetle powyższych rozważań, mówiąc o znaczeniu edukacji dorosłych, nie chodziłoby tylko o to, by stwierdzić, że jako społeczeństwo mamy niski wskaźnik osób, które „wypadły” z systemu edukacyjnego i wysokie wskaźniki skolaryzacji, ale także o to, jakie

³⁴ Takie rozwiązania opisuje w swojej pracy w części dotyczącej akredytacji i modułowego kształcenia M. Tight, *op. cit.*, s. 133-138.

³⁵ P. Corrigan, M. Hayes, P. Joyce, *A modernist perspective on changes in the higher education curriculum*, [w:] *Transferable Skills in Higher Education*, red. A. Assiter, London-Philadelphia 1995, s. 29-38.

są obszary biedy kulturowej i co to oznacza dla rozwoju społecznego i kształtowania społecznej świadomości. Znaczące jest nie tyle to, jakie wyniki w nauczaniu mają poszczególne szkoły (i jakie miejsce zajmują w rankingach), ile przede wszystkim to, **jak możliwe jest kształtowanie kompetencji do uczenia się i jakie koncepcje kształcenia służą ich rozwijaniu.**

Badania krytyczne pokazują, że uwikłanie ideologiczne pod znakiem „upolitycznienia” edukacji, poddania jej jednej obowiązującej ideologii, zamyka ją niebezpiecznie w polu oczywistości, braku pytań i społecznego niedorozwoju. Dla badaczy edukacji dorosłych równie niebezpieczne w tym sensie może się okazać zarówno niepodawanie w wątpliwość sukcesu formalnego uczenia się dorosłych, jak i naturalizowanie argumentu, że edukacja jest dobra dla wszystkich bez względu na status i pochodzenie – zwłaszcza gdy mamy do czynienia z traktowaniem wolnego rynku jako nowego fetysza usprawiedliwiającego sens edukacji dorosłych. Zdaniem Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak³⁶, postrzeganie celu edukacji jako wytwarzania wąsko pojmowanych umiejętności zawodowych, adaptacji do rynku pracy oraz wyznacznika polityki oświatowej, bez osadzenia w kulturze i strukturze społecznej, nie tylko nie pozwala mówić o znaczącej roli edukacji na polu emancypacji, ale przyczynia się do produkowania nieświadomych konsumentów, niewrażliwych na otoczenie i pozbawionych kulturowych korzeni. Może w tej sytuacji należałoby powrócić do pytania o sens edukacji i – jak postuluje G. Biesta³⁷ – poszukiwać idei kształcenia, a nie wyłącznie troszczyć się o jego organizację i wytwarzanie warunków do uczenia się.

POLITICAL MEANINGS OF ADULT EDUCATION

Summary

The author of this article tries to consider the problem of justification of adult education from the perspective of two discourses. The one treats adult education as the instrument of civilizing the society; the other concentrates on producing skills which one needs to become an employee and a consumer. Both treat adult learners instrumentally despite their various ideological justification. The author believes that the meanings of adult education have been always rooted in the social and economic interests of political system rather than in the needs of adult people – participants of adult education. That is why the question ‘What is the mechanism of creation of educational needs in society?’ is still important, especially if we treat emancipation as the substance of education of adults, without ignoring the variety of aims, interests, expectations and political explanations.

Key words: adult education, discourse, political justification

³⁶ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, *passim*.

³⁷ G.J.J. Biesta, *op. cit.*, s. 1-27.