

Hanna Solarczyk-Szwec

POLIFONIA CZY KAKOFONIA? W POSZUKIWANIU ZNACZEŃ EDUKACJI USTAWICZNEJ

Edukacja ustawiczna jest zjawiskiem wieloznacznym, niespójnym, niedomkniętym, rozproszonym, kontrowersyjnym, ale współcześnie nieobojętnym dla pedagogów, psychologów, socjologów, ekonomistów, politologów, którzy z perspektywy własnych dyscyplin oraz różnych teorii dokonują jego re- i dekonstrukcji. Rozbrzmiewa więc koncepcja edukacji ustawicznej wieloma głosami, co może przynieść skojarzenie z polifonią¹ i/lub kakofonią² w muzyce.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele językowych etykiet dla zakresowo szerokiej i treściowo zróżnicowanej idei i praktyki edukacji ustawicznej, oto niektóre z nich: edukacja ciągła, edukacja permanentna, kształcenie dalsze, kształcenie

¹ Z punktu widzenia pokrewieństwa między głosami wyróżnić można dwa rodzaje polifonii: imitacyjną (jej formą jest kanon) i kontrastową (jej formą jest fuga). Rozwój polifonii polegał na coraz większym usamodzielnianiu się głosów pod wpływem czynników społeczno-kulturowych oraz politycznych. Pojawienie się polifonii w późnym średniowieczu miało związek z problemami uniwersaliów scholastyki: stosunku szczegółu/jednostki wobec ogółu/całości, np. człowieka wobec Boga lub państwa. W XVI w. polifonię krytykował Kościół. W czasach absolutyzmu (XVIII w. – barok) polifonia straciła na znaczeniu w praktyce, ale była przedmiotem nauczania, dlatego zyskała miano sztuki uczonych lub ezoterycznej. W romantyzmie polifonia rozwijała się dzięki twórczości Ryszarda Wagnera, który realizował koncepcję syntetycznego dzieła sztuki (stapiającego stworzone przez jednego artystę: muzykę, tekst, pomysły scenograficzne), co on sam uzasadniał społeczno-polityczną ideą wspólnoty (*Genossenschaft*). Kompozytorzy XX w. przeciwstawili się takiemu pojmowaniu polifonii, kładąc nacisk na dysonans. Szczególnym rodzajem polifonii jest fuga, na którą składają się ekspozycje tematu i uzależnione od niego motywy, łączniki, kontrastujące głosy (kontrapunkt to materia muzyczna towarzysząca tematowi – za każdym razem, gdy w jednym z głosów pojawia się temat, w pozostałych punktach pojawia się kontrapunkt. W fudze można rozróżnić dwa rodzaje kontrapunktu: stały – to melodia, która zawsze występuje z tematem – gdy w jednym z głosów pojawia się temat, w którymś z pozostałych musi pojawić się kontrapunkt stały oraz zmienny lub swobodny: jest to melodia, która występuje równocześnie z tematem, jednak nie jest ona za każdym razem identyczna. Mogą bowiem występować jej wariacje, przekształcenia, kompozytor może również wprowadzić nowy materiał muzyczny.) Fugę do mistrzostwa doprowadził Jan Sebastian Bach w XVIII w. (przykłady: *Das Wohltemperierte Klavier* – BWV 846-893; *Kunst der Fuge* – BWV 1080). Literatura zapożyczyła pojęcie polifoniczności dla charakterystyki „wielogłosowego” utworu, w którym każda postać lub idea jest samodzielna i równouprawniona. Przykładem powieści polifonicznej jest *Zbrodnia i kara* F. Dostojewskiego.

² Kakofonia (z greckiego – złe brzmienie), niezgodne, rażące ucho współbrzmienie dźwięków. Muzyka nieskoordynowana i hałaśliwa. Dysharmonia, dysonans.

powrotne, uczenie się przez całe życie. Za tymi pojęciami kryje się kulturowo uwarunkowana i historycznie zmienna racjonalność społeczna, jak i postawy oraz emocje ich twórców i użytkowników³. W niniejszym tekście uznaję edukację ustawiczną za pojęcie ogarniające różne jego znaczenia, odwołując się do zasady ewoluowania pierwotnych znaczeń wyrazów. Ponadto poza środowiskiem andragogów zwykle nie dostrzega się semantycznych różnic między wymienionymi pojęciami, stosuje się je synonimicznie, dlatego odwołuję się najpierw do tego pojęcia, które jest powszechnie znane, a nowocześnie rozumiane zachowuje swoją aktualność. W interesie andragogów, którzy zajmują się tym naukowo, jest natomiast akcentowanie różnic między terminami pokrewnymi w edukacji ustawicznej, wyjaśnianie ich ewolucji, wskazywanie na ich epistemologiczne konsekwencje i zmiany w zakresie metod badań, co jest także celem niniejszego tekstu.

Temat

W przebiegu historycznym edukację ustawiczną utożsamiano z: samorozwojem wrodzonych zadatków (starożytność), kształceniem rzemieślników (średniowiecze), programem godnego obywatelstwa i humanistycznego życia (odrodzenie), oświatą ludową (od oświecenia po okres międzywojenny), edukacją dorosłych, szczególnie zawodową (po lata 60. XX w.), kształceniem permanentnym (po lata 90.) oraz całościowym uczeniem się (współcześnie). Niezależnie od momentu historycznego i sposobu uczenia się – czy jest on spontaniczny czy refleksyjny – uczniami pozostajemy przez całe nasze życie: począwszy od nauki mówienia, a skończywszy na zdobywaniu wiedzy o naszych chorobach w starości. Takie szerokie ujęcie tematu sprawia, że jego rozwińnięcie musiało przyjąć postać różnych koncepcji teoretycznych, nadających edukacji ustawicznej odmienne znaczenia – co, odwołując się do składowych polifonii – pozwala na zaprezentowanie różnych ekspozycji tego tematu. Ograniczę się przy tym do przemian, jakie zaszły w rozumieniu edukacji ustawicznej na przestrzeni XX wieku, gdyż to pozwoli nasycić pole znaczeniowe tego pojęcia. W toku analiz wyróżniłam cztery ekspozycje tematu:

- narodziny i rozwój polityczno-oświatowej idei po I wojnie światowej,
- edukacja ustawiczna jako zasada reformowania oświaty: lata 60. i 70.,
- moratorium: lata 80.,
- polityczny konsensus – pedagogiczna wieloznaczność: współcześnie.

³ M. Małowski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Biblioteka „Edukacji Dorosłych”, t. 25, Płock 2002, s. 184.

Ekspozycja tematu: narodziny polityczno-oświatowej idei

Za pierwszy dokument europejski określający polityczno-oświatową ideę edukacji ustawicznej uznaje się Raport Smitha, który ukazał się po I wojnie światowej z polecenia brytyjskiego Ministerstwa Odbudowy w celu zaprezentowania nowych kierunków i założeń angielskiej oświaty dorosłych⁴. Wskazano w nim na istotną rolę oświaty dorosłych w planie całonocnej edukacji, szczególnie w obszarze rozwoju narodu i obywatelskości, co stanie się stałym zadaniem edukacji ustawicznej. Motywem, dla którego podnoszono edukację ustawiczną w dyskusji polityczno-oświatowej była potrzeba rozbudowy sektora edukacji dorosłych ze względów społecznych i politycznych oraz uzasadnienie tych działań w opinii publicznej. To instrumentalne podejście wpłynęło na zawężoną do kształcenia dorosłych recepcję edukacji ustawicznej przez kolejne dziesięciolecia.

Nowy wątek do rozważań nad edukacją ustawiczną wprowadził Basil Yeaxlee, który w pracy *Lifelong education* (1929) postulował scalenie wszystkich sektorów edukacji: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, zarówno w wymiarze horyzontalnym, czyli w różnych obszarach życia społecznego, jak i wertykalnym – od urodzenia po śmierć. Przypisanie takiego znaczenia edukacji ustawicznej było bardzo nowatorskie, ale nie przystawało do mentalnych wyobrażeń i instytucjonalnych możliwości tamtych czasów, w których powszechnym problemem była bieda, analfabetyzm, bezrobocie oraz stereotypy na temat kształcenia dorosłych. Do tych idei nawiążą uczeni w latach 90., ale bez odwoływania się do ich historycznych korzeni.

Edukacja ustawiczna w analizowanym okresie miała charakter ideowo-propagandowy, a nie naukowy. Pojęcie to pojawiało się w refleksji naukowców, najczęściej brytyjskich, ale pozostało ideologicznym, nieeksplorowanym naukowo hasłem. W polityce oświatowej zredukowana do postulatu rozbudowy edukacji dorosłych stała się w kolejnych dziesięcioleciach kanonem⁵ opartym na imitacji powtarzanym z różnym opóźnieniem w innych krajach.

⁴ Na poglądy tego autora powołała się już I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, z. 3, red. S. Lempicki, Warszawa 1934 – przedruk w: I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Pisma pedagogiczne*, red. A. Antosz, Warszawa 2009, s. 20, 24; później m.in.: A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981, s. 21; A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Biblioteka „Edukacji Dorosłych”, t. 36, Radom 2007, s. 39.

⁵ Kanon (z łac. – *canon* – prawo, norma) to najstarsza technika polifoniczna, oparta na ścisłej imitacji, w której melodię jednego głosu powtarzają kolejno z jednakowym opóźnieniem pozostałe głosy. Pojedyncze kanony to takie, w których występuje jeden temat oraz dwa głosy.

Ekspozycja tematu: zasada reformowania oświaty

Okres między I Światową Konferencją UNESCO w Elsynchronie (1949), a następną zwołaną w 1960 roku w Monterealu, charakteryzował się wieloma zmianami w życiu społecznym (m.in. wzrost poziomu wykształcenia), gospodarczym (rozwój przemysłu) i politycznym (antagonizmy między Wschodem i Zachodem). W obliczu tych uwarunkowań uczestnicy konferencji zalecali, by edukację ustawiczną uczynić zasadą reformowania oświaty. Termin edukacji permanentnej pojawił się zarówno w Deklaracji, jak i Rekomendacjach konferencji, co przyczyniło się do jego upowszechnienia na forum międzynarodowym. Odtąd UNESCO stanie się głównym jego orędownikiem. Uzasadnieniem takiego podejścia była, rozwijana od wczesnych lat 60. przez amerykańskich ekonomistów, teoria kapitału ludzkiego. Na tej bazie rozwinęły się dwa nurty teoretyczne: pierwszy – znany jako koncepcja zasobów ludzkich, drugi – rozwijany przez politologów i socjologów – dotyczył demokratycznego obywatelstwa (*democratic citizenship*). Ukryta w tych teoriach wiara, że kapitał ludzki maksymalizowany przez edukację dorosłych jest w stanie zwiększyć tempo rozwoju społeczno-gospodarczego zaczęła słabnąć w latach 70.

Na bazie teorii rozwoju zasobów ludzkich eksperci OECD przedstawili koncepcję edukacji przemiennej (*recurrent education*)⁶. Koncepcja ta została życzliwie przyjęta w niemieckiej i brytyjskiej literaturze pedagogicznej jako próba operacjonalizacji edukacji ustawicznej, która była coraz częściej postrzegana jako slogan polityczny i „raczej mniej popularny zagraniczny towar importowany”⁷.

Idealistyczną wiarę w moc edukacji prezentował wydany w 1972 roku raport UNESCO *Uczyć się, aby być*⁸. Postulowano w nim, by kształceniu przywrócić charakter doświadczenia życiowego, rozciągając je w czasie i przestrzeni oraz odformalizować instytucje oświatowe, uznając wszystkie jej drogi – formalne, pozaformalne i nieformalne, za równie wartościowe. W duchu praktyki podkreślono, że oświata dorosłych jest ukoronowaniem całego procesu kształcenia, a jego rozwój powinien być traktowany jako pierwszoplanowe zadanie reform oświatowych lat 70. W Polsce idee raportu były prezentowane w publikacjach m.in. przez Bogdana Suchodolskiego⁹, Ryszarda

⁶ Przedstawiona w 1973 r. w publikacji *Recurrent education. A strategy for Lifelong Learning* zakłada periodyczną zmianę między uczeniem się i pracą, którą w praktyce można realizować dzięki urlopom dla celów edukacyjnych.

⁷ D. Legge, *The Education of Adults in Britain*, Milton Keynes 1982, s. 6, cyt. za: A. Matlakiewicz, *op. cit.*, s. 42.

⁸ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

⁹ M.in. B. Suchodolski, *Kształcenie nieustające*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 2; *idem*, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.

Wroczyńskiego¹⁰, Andrzeja Cieślaka¹¹ i Józefa Pótturzyckiego¹², którzy podkreślali szersze rozumienie edukacji ustawicznej w kontekście aktualnych wyzwań państwa, ale w środowisku pedagogów, polityków i praktyków utrwaliło się wąskie znaczenie edukacji ustawicznej – jako kształcenia zawodowego dorosłych. Ani w Niemczech, ani w Wielkiej Brytanii omawiany raport nie okazał się inspirujący dla dyskusji pedagogicznej. Zarzucano mu uniwersalizm, który pozwala na umieszczenie jego postulatów w dowolnym czasie historycznym, brak pojęciowej jednoznaczności oraz retoryczny charakter. W rezultacie przeoczono także wartościowe propozycje autorów raportu: koncepcję edukacji nieformalnej oraz społeczeństwa wychowującego, które zostaną włączone w latach 90. do dyskusji polityczno-oświatowej przez autorów Białej Księgi Unii Europejskiej¹³.

W analizowanym okresie w koncepcji edukacji ustawicznej można było usłyszeć kilka wzajemnie inspirujących i uzupełniających się głosów, co można porównać do polifonii w muzyce. Dominującym głosem pozostawały argumenty legitymizujące polityczno-oświatowe inicjatywy instytucjonalnego rozwoju instytucji edukacji dorosłych, promując rozumienie edukacji jako nauczania, pozostałe głosy współgrały z takim myśleniem o edukacji ustawicznej. Przedmiotem początkujących badań w obrębie edukacji ustawicznej były dokumenty polityczno-oświatowe oraz praktyka edukacji dorosłych jako uwieńczenie edukacji ustawicznej. Wiedza na ten temat wytwarzana w literaturze pedagogicznej miała charakter deskryptywno-normatywny, co było konsekwencją stosowania pozytywistycznego modelu eksploracji.

Ekspozycja tematu: moratorium

W latach 80. formuła edukacji ustawicznej pod postacią polityczno-oświatowej zasady reformowania edukacji była coraz słabiej słyszalna, ponieważ nie przyniosła oczekiwanych korzyści ekonomicznych, była postrzegana jako nowa forma kontroli społecznej, nie przystawała też do nowych warunków życia społeczno-gospodarczego – stopniowego przechodzenia w kierunku społeczeństwa usług. Opisywana sytuacja nie dotyczy Polski, która przeżywa głęboki kryzys ekonomiczny i polityczny, co zepchnie sprawy oświaty i nauki na daleki plan.

W odpowiedzi na nowe warunki życia i pracy na Zachodzie Europy rozwija się zainteresowanie uczeniem się w sytuacji pracy, które przekształca przedsiębiorstwo

¹⁰ R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, Warszawa 1976.

¹¹ A. Cieślak, *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

¹² J. Pótturzycki, *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, Warszawa 1981.

¹³ Komisja Unii Europejskiej, *Nauczać i uczyć się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Bruksela 1995.

w uczącą się organizację. Badania nad tym zagadnieniem zapoczątkował w Wielkiej Brytanii Chris Argyris z zespołem, opracowując koncepcję pojedynczej i podwójnej pętli uczenia się w organizacji¹⁴, następnie rozwinął ją Peter Senge¹⁵. W tych koncepcjach pojawia się nowy sposób widzenia pracowników – sprawujących kontrolę nad swoim losem i środowiskiem życia, dysponujących autonomią i podmiotowością, chcących podejmować decyzje i ponosić za nie odpowiedzialność¹⁶, co legitymizuje wzrost znaczenia uczenia się wobec nauczania. W ślad za uczącą się organizacją powstały pokrewne pojęcia, między innymi uczące się społeczeństwo, ale dyskusja na ten temat rozwinie się w latach 90.

Miejsce kształcenia ustawicznego zaczęła stopniowo zastępować pedagogia całościowego uczenia się, której legitymizacyjnych odniesień dostarczyła teoria kapitału społecznego¹⁷. Skłoniła ona andragogów do rozwijania teorii społecznego uczenia się, które, łącząc poznanie i działanie, osadzają procesy edukacyjne w codzienności, w skutek czego edukacja nabiera cech uczenia się naturalnego, sytuacyjnego, spontanicznego, co symbolizuje pojęcie edukacji nieformalnej, otwierające edukację na pozaszkolne obszary uczenia się. By je bliżej poznać, trzeba było odwołać się do interpretatywnych metod badawczych. Do eksploracji procesów edukacji ustawicznej zaczęto stosować metodę badań biograficznych. Innowacyjne było włączenie jej do koncepcji biograficzności, rozumianej jako „przemysłany syndrom” podejścia zarówno badawczego, jak i wychowawczego, co przyniosło konsekwencje w podejściu do kształcenia dorosłych ujętych teoretycznie w dydaktyce biograficznej. W środowisku polskich andragogów metodę biograficzną i koncepcję biograficzności wzorem Europy Zachodniej będzie popularyzować Olga Czerniawska z zespołem.

Podsumowując dyskusję lat 80. na Zachodzie Europy, należy podkreślić zerwanie z kilkudziesięcioletnią tradycją edukacji ustawicznej jako polityczno-oświatowej idei i zasady reformowania oświaty. W teorii pedagogicznej nastąpił zwrot w kierunku uczenia się oraz jakościowych metod badawczych. Wzrosło teoretyczne zainteresowanie pozaszkolnymi kontekstami uczenia się, wprowadzając do dyskusji kolejne, coraz mniej zharmonizowane ze sobą głosy, co zburzy polifoniczny wydzźwięk edukacji ustawicznej. Badania jakościowe, podejmując problemy grup defaworyzowanych, miały większy w tym okresie potencjał polityczny niż teoretyczny.

¹⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, Wrocław 2006, s. 172-174; M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009, s. 174.

¹⁵ P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, New York 1990; wyd. polskie: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

¹⁶ M. Malewski, *op. cit.*, s. 194.

¹⁷ *Ibidem*.

Ekspozycja tematu: polityczny konsensus – pedagogiczna wieloznaczność

Polityczno-oświatowe dokumenty, inicjatywy oraz fundusze Unii Europejskiej (m.in. Biała Księga z 1995 r., Niebieska Księga z 1997 r., inicjatywa Europejskiego Roku Całozyciowego Uczenia się z 1996 r.) ożywiły dyskusję i praktykę całozyciowego uczenia się w odpowiedzi na nową sytuację polityczną i gospodarczą początku lat 90. Dzięki temu koncepcja edukacji ustawicznej, coraz częściej jest określana jako całozyciowe uczenie się, nabrała wyrazistości w sensie strategicznym i funkcjonalnym, ale nie w teoretycznym. W *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie* z 2000 roku zaprezentowano nowe rozumienie pojęcia uczenia się jako sieci komplementarnych form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego) rozwijających się synergicznie przez całe życie i we wszystkich obszarach edukacji¹⁸. Nowa koncepcja uczenia się ma realizować zarówno cele instrumentalne, które wynikają z wymogów życia politycznego i gospodarczego, jak i cele emancypacyjne, które pozwolą jednostce realizować własne cele. Poszerzenie granic edukacji skomplikowało jej zakres i definicję, co przyniosło trudności w rozróżnianiu praktyk edukacyjnych i niebezpieczne poszerzenie pola badawczego.

Nowym zadaniem nowoczesnie rozumianej edukacji ustawicznej jest rozwój refleksyjności jako zdolności do namysłu nad własnym myśleniem (uczeniem się), co wyprzedza uczenia się przez doświadczenie jako zbyt wolne w obliczu zawrotnego tempa przemian. Refleksyjność jest kompetencją, która w wypadku dorosłych jest szansą na rekonstrukcję struktur poznawczych, umożliwiając niezależną od kontekstu aktywność.

W odniesieniu do uczenia się refleksyjność dotyczy rozwoju jaźni¹⁹, co teoretycznie opisali w swoich teoriach uczenia się: Carl Rogers (znaczące uczenia się), Jean Piaget (akomodacyjne uczenie się), Jack Mezirow (transformatywne uczenie się), Yrjö Engström, Klaus Holzkamp (ekspansywne uczenie się), Gregory Bateson (uczenia się III^o – przez poszerzanie). Wymienione typy uczenia się czerpią energię z potencjału oporu, konfliktu (kryzysu) i są silnie naznaczone przez emocje, dlatego mogą przynieść zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie, co przywołuje na myśl mit o Narcyzie²⁰. Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli dorośli chcą wyjść, odwołując się do koncepcji Roberta Kidda²¹, poza uczenie się w pionie (podnoszenie

¹⁸ Komisja Unii Europejskiej, *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie*, Bruksela 2000.

¹⁹ K. Illeris, *op. cit.*, s. 102.

²⁰ Gdy poznał siebie, stracił sens życia i umarł.

²¹ Opracowana w latach 60. XX w.

wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań) i realizować uczenie się w głąb siebie.

W eksploracjach całościowego uczenia się mamy współcześnie do czynienia z przedmiotem badań, który obejmuje szeroką gamę rozlicznych praktyk z pogranicza różnych dziedzin. Ta kompleksowość pociąga za sobą kakofonię znaczeń edukacji ustawicznej. W tej sytuacji na znaczeniu zyskuje namysł nad metodologicznymi aspektami badań i pytaniami typu: co i dlaczego badamy? jakimi metodami? jak na badania wpływają przekonania ontologiczne i epistemologiczne badacza? Wobec rozmytego przedmiotu badań oraz pluralizmu orientacji badawczych odpowiedzi na te pytania wydają się być koniecznym elementem relacji z badaniami. Dodatkowo także badania stają się formą całościowego uczenia się badaczy oraz badanych²². Wielorakie możliwości (re)prezentowania badań nad całościowym uczeniem się ukazują trudności związane ze sformułowaniem pewnych i ostatecznych wyników i wniosków. W efekcie możemy oczekiwać co najwyżej teorii cząstkowych i chwilowych, uzależnionych od kulturowego kontekstu oraz ukazywania modalności społecznej rzeczywistości, gry przypadku, wzorów działania.

Coda²³

Koncepcja edukacji ustawicznej rozbrzmiewała w analizowanym okresie wieloma głosami w różnych krajach. Już na początku XX wieku wskazano na jej różne znaczenia, ale dopiero w latach 90. zaistniały tak w praktyce, jak i w teorii warunki do pełnego ich brzmienia. Polski dyskurs na temat edukacji ustawicznej nosi znamiona polifonii imitacyjnej, podążania za polityczno-oświatowymi hasłami i teoretycznymi modami krajów zachodnich.

Rozwój koncepcji edukacji ustawicznej od prostego kanonu, przez wielość polifonii do kakofonii znaczeń świadczy z jednej strony o bogactwie tej idei i praktyki, z drugiej prowadzi do terminologicznego chaosu i rozmycia przedmiotu badań. Zarzuty stawiane wcześniej koncepcji edukacji ustawicznej są aktualne także dziś w odniesieniu do uczenia się przez całe życie: niedookreśloność pojęcia potęguje trudności rozróżnienia praktyk edukacyjnych, eklektyzm jest wyrazem braku kryteriów selekcji

²² R. Edwards, *(Re)prezentacja badań nad całościowym uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 1, s. 83-97.

²³ Coda to zakończenie tematu mające na celu przygotowanie pierwszego wejścia kontrapunktu i modulacje do tonacji comes. Z tych względów coda często oparta jest o materiał, jaki wystąpi w kontrapunkcie – czy to materiał rytmiczny (co zdarza się częściej), czy melodyczny. Ze względu na to, że po codzie następuje dalsza część utworu, coda nie jest zakończeniem tematu jeśli wziąć pod uwagę melodię – coda doprowadza do kontrapunktu, więc nie można tutaj powiedzieć o zakończeniu w ścisłym tego słowa znaczeniu – jest to tylko ostatnia część tematu.

praktyk i teorii edukacji ustawicznej. Mankamenty te są dziś akceptowane w imię postmodernizmu, ale czy służą jej teorii?

**POLYPHONY OR CACOPHONY?
SEARCHING FOR MEANINGS IN LIFELONG EDUCATION**

S u m m a r y

Lifelong learning is an ambiguous, incoherent, not decisively defined, scattered, controversial phenomenon. Still, it is not indifferent to contemporary pedagogues, psychologists, sociologists, economists, political science experts, who keep reconstructing and deconstructing it from the perspective of their disciplines and theories of interest. The discussion resounds with a multitude of voices, hence the association with musical polyphony and/or cacophony, used here to organize the summarized text. When referring to the development of lifelong learning in the 20th century I have identified four phases:

- birth and development of the political-educational idea after World War I,
- lifelong learning as a principle of reforming education: the 1960s and 1970s,
- moratorium: the 1980s,
- political consensus – pedagogical ambiguity: nowadays.

The analyzed period saw the development of the concept of lifelong learning. Having evolved from the form of a simple canon, it went through the stage of multi-voiced polyphony to eventually transform into a cacophony of meanings. This process, on the one hand, indicates the richness of that idea and practice, but, on the other hand, leads to terminological chaos and blurring of the subject of research. The earlier objections to the concept of lifelong learning hold also today in relation to learning as a lifelong process: the lack of precise definition makes it more difficult to differentiate between educational practices, whereas the lack of criteria for selection of lifelong learning practices and theories results in eclecticism. These drawbacks are accepted today in the name of postmodernism, but the questions whether they serve the theory still remains.