

Wojciech Kruszelnicki

EDUKACJA DOROSŁYCH I *LIFELONG LEARNING* MIĘDZY SYSTEMEM A ŚWIATEM ŻYCIA. INTERWENCJE KRYTYCZNE

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, całożyciowe uczenie się, teoria społeczna Jürgena Habermasa, modele edukacji zawodowej dorosłych

Streszczenie: Artykuł poddaje krytycznej dyskusji współczesne tendencje w edukacji dorosłych, w teorii andragogicznej i w praktyce. Twierdzi się tu, że bezmyślna promocja edukacji kompetencyjnej i zawodowej oraz narzucanie regulacyjnych schematów na programy nauczania z pominięciem troski o kształcenie na rzecz świadomego, demokratycznego obywatelstwa oraz autonomii krytycznego myślenia idzie ręką w rękę z podobnymi nastawieniami ze strony andragogów, którzy w coraz większym stopniu wycofują się z myślenia o uczeniu się dorosłych jako polu ludzkiej interakcji, w którym pedagogia odnajduje swoje humanistyczne znaczenie i w którym można krzelić racjonalność komunikacyjną. W miarę jak świat życia zostaje skolonizowany przez imperatywy systemu (Habermas), wyłaniają się kolejne pod-systemy, takie jak: globalna gospodarka, rynek, media i korporacje biznesowe. Działając niezależnie od kontroli państwa i demokracji, narzucają one sektorom kluczowym dla trwania demokracji racjonalność instrumentalną i jej interesom podporządkowują edukację. Przy użyciu rozmaitych technologii mikro-władzy (Foucault) ludzi obecnie „skazuje się na uczenie się” – by pomnażać zyski lub przetrwać w niepewnym czasie.

Wprowadzenie

W artykule tym interesuje mnie krytyczne spojrzenie na edukację dorosłych i na ideę całożyciowego uczenia się przez pryzmat jednej z głównych koncepcji w teorii społecznej Jürgena Habermasa, jaką jest ujęcie społeczeństwa nowoczesnego w dwa wymiary wyłonione wskutek historyczno-kulturowych procesów modernizacji i związanej z nią racjonalizacji społecznej: wymiar świata życia i systemu. Ponadto, wykorzystuję tu możliwości krytyki dominujących modeli edukacji zawodowej dorosłych, jakie oferuje koncepcja władzy Michela Foucault odniesiona do praktyk całożyciowego uczenia się oraz do form podmiotowości, jakie w ich ramach są wytwarzane.

Propozycja potraktowania społeczeństwa jako funkcjonującego z jednej strony jako świat życia, z drugiej zaś jako system pozwala rozpatrywać działalność

różnych podsystemów takich jak oświata, opieka społeczna i zdrowotna jako „rozdartą” między interesem publicznym a prywatną troską, między koniecznością współdziałania z systemem, narzucającym im imperatywy wąsko rozumianej racjonalności i efektywności (np. edukacja dla zatrudnialności) a wychodzeniem naprzeciw ludzkim potrzebom samorozwoju, samokreacji, szansy komunikowania się pozbawionego dominacji, za to otwierającego drogę do emancypacji. Pozwala ona również charakteryzować sprzeczności przenikające andragogikę, a w szerszym sensie edukację dorosłych, oraz identyfikować patologie praktyki dyskursywnej, narosłej wokół idei całożyciowego uczenia się, jako konsekwencje rozprzężenia się związków między systemem a światem życia. Profesjonalna praktyka, wraz z samą teorią edukacji dorosłych ulegają kolonizacji przez całkowicie usamodzielnioną strategiczno-instrumentalną racjonalność celu i środka, która dyktuje oświacie podporządkowanie się systemowym imperatywom efektywności, rozliczalności, przydatności zawodowej itp. Główne rozpoznanie stojące w tle owego krytycznego ujęcia problematyki współczesnej edukacji dorosłych jest takie, iż kapitalistyczna modernizacja przebiega wedle wzorca, zgodnie z którym racjonalność instrumentalna wychodzi poza obszary ekonomii i państwa i wdziera się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie, narzucając praktykom, mającym oparcie w racjonalności komunikacyjnej (w ramach której ludzie porozumiewają się ze sobą co do dzielanych lub negocjowanych konsensualnie znaczeń w relacji partnerskiej i wolnej od dominacji), zupełnie obcą im logikę działania instrumentalnego, które ocenia się i rozlicza podług całkiem innych standardów, właściwych przede wszystkim logice ekonomii i rynku. Jak zauważa Barry Cooper podnoszący problem systemowych uwikłań pracy socjalnej w dobie neoliberalizmu, *narzucana odgórnie pracownikom kultury związanym z edukacją regulacyjna kultura „narodowych standardów” wraz z jej przeświadczeniem o zdolności definiowania i opisu „dobrych praktyk” deformuje doświadczenie uczenia się i ubezwłasnowolnia uczących się. Oczywiście, impozycja strategicznej racjonalności ze strony potężnych reprezentantów interesów instytucjonalnych, globalno-rynkowych i korporacyjnych nie ogranicza się tylko do edukacji. Jest wszechobecną cechą profesjonalnego życia zawodowego w całej Wielkiej Brytanii* (Cooper 2010, s. 182).

Czytając aktualną literaturę andragogiczną w Polsce, można odnieść wrażenie, że coraz bardziej popularne stają się badania i wypowiedzi daleko odchodzące od wizji całożyciowego uczenia się promowanej przez UNESCO. Dodajmy, że Międzynarodowe Forum Społeczeństwa Obywatelskiego, obradujące w Belém w Brazylii tuż przed International Conference on Adult Education, organizowaną przez UNESCO w 2009 r. (CONFINTEA VI), również uzgodniło, że:

From the perspective of civil society organizations, adult education should contribute not only to economic development or employment, as most government policies emphasize, but also to the welfare of individuals and communities and to the promotion of a democratic citizenship.

(za: Torres 2013, s. 2, podkr. moje – W.K.).

Gdzie się podziwiają te wartości? Czy pośród kolejnych doniesień o konieczności społeczno-ekonomicznej adaptacji oraz perswazji, że należy bez przerwy się uczyć, aby korzystnie „sprzedać się” na rynku pracy, nie gubi się gdzieś troska o *the welfare of individuals and communities and the promotion of a democratic citizenship*? Andragogom, chcącym oponować przeciwko zarysowanemu obrazowi sytuacji i argumentującym, że przecież nic aż tak strasznego się nie dzieje, że potrafią zachować balans między promocją rozwoju zawodowego a kształtowaniem poprzez edukację postaw krytyczno-emancypacyjnych i demokratycznych, a do tego są w stanie wskazać na wiele małych, lokalnych inicjatyw typu „samopomocy”, w ramach których dorośli lub seniorzy „zagospodarowują”, ucząc się, rzecz jasna, swój wolny czas lub emeryturę, chcąc odpowiedzieć – i powtórzyć: refleksja podejmowana w sporej części polskich publikacji na temat edukacji dorosłych wydaje się w znacznym stopniu wyprana z pedagogicznej troski o uczenie się pojęte jako środek stymulowania możliwie najpełniejszego rozwoju człowieczeństwa (Kruszelnicki 2015a, s. 10), zaś czynione w nich obserwacje są często po prostu irrelevantne z punktu widzenia wartości, jakie urzeczywistniać ma całożyciowe uczenie się i na jakich straży stać powinni badacze i praktycy zajmujący się oświatą według UNESCO (2009) oraz według fundatorskiego Raportu Faure’a (1975). Nie mówię w ten sposób niczego nowego, co nie zostałoby już rozpoznane w zagranicznych studiach edukacyjnych. Jak twierdzą Clarence W. Joldersma i Ruth Deakin Crick, dominujący w dyskusjach andragogicznych język

jest ekonomistyczny, a zatem kładzie edukacyjny akcent na ulepszanie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji bezpośrednio wymaganych dla zatrudnialności. W ten sposób pojęcie całożyciowego uczenia się wykorzystywane jest w odniesieniu do zmieniającej się sytuacji ekonomicznej spowodowanej przyspieszoną globalizacją ekonomiczną, co od edukacji wymaga odpowiedniego przygotowania jednostek na niepewną przyszłość na rynku pracy (2010, s. 142).

Artykuł ten nie ma na celu wykazania, że edukacja zawodowa, stanowiąca często istotną część życia ludzi, jest gorsza, w sensie mniej wartościowa, od edukacji przedstawianej tu jako zapewnianie i zyskiwanie warunków samodzielnego myślenia i osądu. Zwracam jedynie uwagę, iż spośród trzech najważniejszych funkcji edukacji dorosłych: (1) rekonstrukcyjnej – rozumianej tu za Theodorem Brameldem, widzącym w edukacji drogę do zmiany społecznej, jako *opracowywanie innowacyjnych, zorientowanych społecznie programów nauczania, a także strategii pedagogicznych, które przyczyniłyby się do wykształcenia w nauczycielach i uczniach, a poprzez nich w całym społeczeństwie, nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym* (Kostyło 2012, s. 16), (2) reprodukcyjno-adaptacyjnej i (3) krytycznej – tylko funkcja adaptacyjna, czysto instrumentalna, podlega obecnie wzmożonej promocji w wymiarze społecznym i co zaskakujące – coraz częściej w kontekście analiz naukowych ze strony andragogiki.

„Pracownik dbający o swój rozwój intelektualny to także wyraźne profity dla organizacji” ...

Państwo i mechanizmy rynku wykroczyły poza swe funkcjonalne granice i skolonizowały świat życia – oto obecna nasza sytuacja, tym bardziej oczywista, im bardziej język, jakim się porozumiewamy, przesiąknięty zostaje nowomową merkantylno-korporacyjną. Sytuację tę andragodzy muszą zacząć rozumieć, by móc oczyścić swój dyskurs z naiwnego idealizmu lub gorzej jeszcze – z podejść badawczych konformistycznie akceptujących status-quo, podszywających się pod namysł pedagogiczny, a w istocie przekształcających teorię edukacji dorosłych w orgię neoliberalnego wyznania wiary, według której oświaty nie łączy się już z troską o kwestie społeczne i kulturalne, kluczowe dla trwania demokracji i rozwoju aktywnego obywatelstwa, z kształtowaniem umiejętności samodzielnego myślenia, za to przypisuje się jej, w klimacie promocji drapieżnego indywidualizmu, jeden tylko cel – zwiększanie szans na zatrudnienie na globalnym rynku pracy, o które jednostki same mają zadbać, „ucząc się przez całe życie”.

Chciałoby się uniknąć dawania przykładów tak uprawianej teorii, tym bardziej, że w innym opracowaniu przedstawiałem cały ich szereg (zob. Kruszelnicki 2015b), lecz jeden pasuje tu aż nazbyt dobrze. Czytając poniższą wypowiedź (Lubrańska 2014, s. 214–215), zwróćmy uwagę na nowomowę ekonomii i korporacjonizmu, jakim jest on pisany. Zadajmy sobie przy okazji pytanie, czy to jest model uczenia się dorosłych, za którym mamy optować?

Wymagania społeczne, organizacyjne i gospodarcze oraz wydłużenie okresu aktywności zawodowej formułują wobec współczesnego człowieka bardzo wysokie wymagania. Bycie na bieżąco, nadążanie za nowościami, usprawnieniami procesów technicznych i technologicznych, implementacja innowacji, to warunki utrzymania zawodowej formy i efektywnego pełnienia roli pracownika. Eksperci wymieniają cztery filary optymalnej postawy współczesnego pracownika: dbałość o kwalifikacje (powinny być ciągle doskonalone, by nie straciły na aktualności i przydatności), zdobywanie doświadczenia (bycie ekspertem, profesjonalistą czyni pracownika bardziej konkurencyjnym i pożądanym na rynku pracy, dając tym samym większe gwarancje stabilności zatrudnienia), zachowanie zawodowej elastyczności (i możliwej konieczności przekwalifikowania się) oraz pielęgnowanie zdrowia (warunek sprawności działania w każdym obszarze życia). Z refleksją obserwując realia, należy przyznać, iż zalecenia te są jak najbardziej słuszne. Jednocześnie ich realizacja nakłada na pracownika konieczność nieustannej aktywności, systematycznej dbałości o własny rozwój, samodoskonalenie się, konieczność bycia w systemie edukacji. Taka zaangażowana postawa wymaga od jednostki ciągłego uczenia się. Dorosły pracownik musi być ciągle aktywny poznawczo. Pracownik dbający o swój rozwój intelektualny to także wyraźne profity dla organizacji, które stają się organizacjami wiedzy. Wśród organizacyjnych korzyści wymienia się: specyficzny klimat organizacyjny oparty na pracy zespołowej (z wyraźnym udziałem mechanizmu synergii), wykorzystanie akumulacji i transferu wiedzy, wypracowanie przewagi konkurencyjnej wynikającej z obecności unikatowych, specyficznych

kompetencji, zwiększoną sprawność i efektywność działania. Powszechnie panuje pogląd, iż podmioty współczesnej gospodarki chcą mieć w swoich zasobach pracowników o określonych, najlepiej najwyższych kompetencjach. Wykwalifikowana, merytoryczna kadra decyduje o przewadze konkurencyjnej, pozycji na rynku, daje możliwość szeroko rozumianego oddziaływania na otoczenie. Dlatego nowoczesne przedsiębiorstwa coraz bardziej świadomie inwestują w swoje zasoby personalne, doceniając zyski, jakie stają się ich udziałem.

Komentując ten fragment, wyjdźmy od przypomnienia, że jednym z głównych założeń andragogiki jest, że dorośli uczą się wtedy, gdy odczuwają taką potrzebę i że najlepiej im to przychodzi w sytuacji nieformalnej. W zdroworozsądkowej perspektywie andragogicznej jednostki są wolne, myślą racjonalnie i działają zgodnie ze swoimi potrzebami, ale także ze swoimi interesami, definiowanymi rzecz jasna subiektywnie. I oto okazuje się, że niektórzy badacze *lifelong learning*, gdy przyglądają się zjawiskom uczenia się dorosłych, wszystko, co potrafią, lub czy chcą, zobaczyć, to uczenie podporządkowane celom instrumentalnym, tj. mające swoje źródło w potrzebie, interesie, ambicji już to utrzymania się w dotychczasowej, już to znalezienia, pracy.

Dlaczego z takim trudem i rzadkością przychodzi badaczom rozpatrywać uczenie się dorosłych niemające akurat niczego wspólnego z aktywnością zawodowo-konsumencką? Peter Jarvis powiedziałby, że *na tym właśnie polega główny konceptualny problem z nie-zawodową edukacją dorosłych – czy jest to poszukiwanie w czasie wolnym sposobów na zrealizowanie swoich interesów [...], czy też może jest to oferta uzyskania [inaczej pojętego – przyp. W.K.] dobrostanu dla tych, którzy szukają okazji do rozwinięcia swojego ludzkiego potencjału poprzez edukację?* (Jarvis 1993, s. 117). Niestety – kontynuuje Jarvis – *podejście typu „minimum państwa”, zespolone z mechanizmem rynku, w ramach którego edukacja dorosłych musi ostatnio w coraz większej mierze funkcjonować, zaowocowało przekształceniem jej w coś znacznie bardziej zorientowanego na realizację interesów i mniej zainteresowaną wzrostem ludzkiego dobrostanu, niż wielu edukatorów śmiałoby kiedykolwiek przypuszczać* (tamże, s. 118). Anna Lubrańska opisuje w swoim artykule pewną praktykę uczenia się dorosłych, ale nie dostrzega, że w istocie mówi o „owczym pędzie” do zdobywania dodatkowej wiedzy i „kompetencji” najprawdopodobniej nie zgodnie z własnym, autonomicznym wyborem i potrzebą, lecz w zgodzie z obowiązującym dyskursem państwa/systemu, w ramach którego ludzi instruuje się, że jako indywidua muszą przyjąć osobistą odpowiedzialność za decyzje dotyczące ich życia oraz trajektorii uczenia się. Nie jestem pewien, czy Autorka dysponuje wiedzą o realnej motywacji swoich uczących się dorosłych – owych pracowników przedsiębiorstw, o których pisze – czy ma rozeznanie w ich prawdziwych potrzebach. Wszakże charakteryzuje ona ten jeden, dyktowany przez dominującą ideologię państwowo-ekonomiczną, model uczenia się, jaki ostaje się dla tych, którzy na wzbogacanie swojego ludzkiego, humanistycznego potencjału albo nie mają ambicji, albo czasu, albo pieniędzy – model kompletowania „portfela kompetencji”. Jak pisze Jarvis:

Poprzez operacje rynku państwo skutecznie definiuje zakres pojęcia liberalnej edukacji dorosłych jako aktywność realizowaną w czasie wolnym przez tych, którzy mogą sobie na to pozwolić, a czyniąc tak, zmniejsza szanse na to, by stała się ona instrumentem, dzięki któremu osoby odczuwające potrzebę dowiedzenia się, jak realizować swoje prawdziwe interesy, mogą to osiągnąć. Oto jedna z paradoksalnych konsekwencji sukcesu, jaki odnieśli ci, którzy tak długo walczyli o to, by ofertę edukacji dorosłych uczynić odpowiedzialnością państwa. Rządy posługują się instytucjonalnymi strukturami państwa po to, by realizować swoje własne interesy! (1993, s. 118–119).

Dyskurs *lifelong learning* na usługach władzy i... gospodarki

Systemy produkują szczególny dyskurs, przejmowany ochoczo przez część badaczy zajmujących się edukacją dorosłych. Dyskursu nie rozumiemy tutaj tylko jako sposobu reprezentowania wiedzy w pewnym określonym polu społecznym i w pewnym określonym czasie historycznym; nie jest on jedynie *ogólnym polem produkcji i cyrkulacji wypowiedzi kierujących się pewną regułą* (Mills 2004, s. 7–8). Foucaultowskie rozumienie dyskursu jasno przedstawił Richard Edwards: *dyskurs jest jednostką ludzkiego działania, interakcji, komunikacji oraz poznania, nie zaś tylko jednostką mowy. [...] Dyskurs jest dla wiedzy konstytutywny. Kreuje on reprezentacje, określa działania, czyniąc różnorakie sposoby poznania świata oraz działania w nim możliwymi* (Edwards 2008, s. 22). Dlatego też – a jest to sprawa bodaj najistotniejsza – wpływa na to, jak idee przekładają się na praktykę społeczną i jak następnie służą władzy w regulowaniu i dyscyplinowaniu naszego zachowania. Foucault często zaznaczał, że *każde społeczeństwo ma swój reżim prawdy, swoją „ogólną politykę prawdy”, a więc: typy dyskursu, które akceptuje i którym pozwala funkcjonować jako prawdziwe; mechanizmy i instancje, które pozwalają rozróżnić wypowiedzi prawdziwe i fałszywe, środki, za pomocą których każda z nich jest uświęcana; techniki oraz procedury, którym przypisuje się wartość w dochodzeniu do prawdy; status tych, których zadaniem jest mówić to, co liczy się jako prawda* (Foucault 1980, s. 131).

Dodajmy, że w wykładzie inauguracyjnym w Collège de France zatytułowanym *Porządek dyskursu* Foucault powiedział również, iż każde społeczeństwo posiada pewne metody i procedury kontrolowania dyskursu. Za przykład takiej kontroli podawał „komentarz” – wewnętrzną regułę dyskursu wytwarzającą *masy tych, które powtarzają, objaśniają i komentują* (2002, s. 17) – a także „rozrzedzenie podmiotów mówiących”. W ramach tej drugiej procedury *chodzi o określenie warunków, na których [dyskursy] wchodzić do gry, o narzucenie niosącym je jednostkom pewnej liczby reguł, aby – w tym właśnie miejscu – nie pozwolić, żeby wszyscy mieli do nich dostęp. [...] Nikt nie wejdzie w porządek dyskursu, jeśli nie sprosta pewnym wymaganiom lub jeśli nie jest, od początku gry, uprawniony, by to zrobić. Ścisłej: nie wszystkie obszary dyskursu są w równym stopniu otwarte i podatne na penetracje* (tamże, s. 27). Słowa te można odnosić do specjalnych zabiegów ze strony systemu państwowo-administracyjnego, który poprzez powoływanie, kontrolowanie i „audytowanie” kultur eksperckich i ich praktyk sprawuje pieczę nad dyskursem

– w naszym kontekście jest nim *lifelong learning* – dbając o to, co w nim zawrzeć, a co uniemożliwić, jakie wypowiedzi preferować, a jakie marginalizować, i wreszcie – jaki typ ludzkiej podmiotowości za jego pomocą promować, by zablokować jednocześnie rozwój modeli alternatywnych. Idąc dalej za Foucault, dopowiedzmy, że teorie i praktyki pedagogiczne można oczywiście kojarzyć z włączaniem jednostek w określone, dyskursywne reżimy prawdy, one to bowiem – na mocy twierdzenia, że wiedza naturalnie łączy się z władzą – nazywają, a przez to ustanawiają rzeczywistość, pokazując człowiekowi „prawdę” i wartości, do których zrealizowania powinien w swoim życiu dążyć.

Aby nabrać swojej regulacyjnej, normalizującej mocy, dyskurs całożyciowego uczenia się – dominujący w znanej nam, wypaczonej formie, jaką jest systemowo sterowany rozwój „kapitału ludzkiego” dla gospodarki, a więc po prostu *learning for earning* – musi wytworzyć, a następnie powiązać się, z praktykami dyscyplinarnymi. Zostać wpisany w dany dyskurs całożyciowego uczenia się, oznacza tedy zostać w przewrotny sposób upodmiotowiony i upełnomocniony... do stania się *p r z e d m i o t e m* operacji władzy, który s a m pilnie troszczy się o siebie i dyscyplinuje, stając się permanentnym uczniem. Jak pisze Edwards, *będąc poddanymi konkretnym reżimom dyscyplinarnym, ludzie stają się jednocześnie aktywnymi „podmiotami”* (2008, s. 25).

Wytworzone w ten sposób zdyscyplinowane podmiotowości nie są czymś naturalnym, a już na pewno nie stanowią rezultatu konsekwentnego, suwerennego budowania przez ludzi ich własnej tożsamości. Są one najzwyczajniej sfabrykowane w toku dyscyplinarnych praktyk dyskursywnych. I to o nich rozprawiają andragodzy, nie rozumiejąc, że w centrum ich zainteresowań znajdują się nawet nie hipostazy, lecz całkiem realne wytwory aparatu władzy, zgodnie z Foucaultowskim twierdzeniem, że *dyscyplina „produkuje” indywiduala; jest specyficzną techniką władzy, która czyni z jednostek zarazem przedmioty i narzędzia swojego działania* (Foucault 1998, s. 167).

Twierdzić, że andragodzy zapominają o historycznym kontekście pojawienia się dyskursu *lifelong learning*, to teza nazbyt radykalna, jakkolwiek wydaje się czasami, że odwołujący się do owego kontekstu zarówno praktycy, jak i badacze teoretyczni traktują go zgoła nieproblematycznie: jako coś, na co wskazuje się automatycznie, a nie sięga „pod podszewkę” zjawiska, co mogłoby rzucić nieco światła na złowróźbne dzieje oraz społeczno-kulturalne konsekwencje przejmowania kontroli nad polityką oświatową przez agendy korporacyjnego, neoliberalnego, globalnego kapitalizmu, sprzęgniętego z powszechnie przyjętym etosem konsumpcji. Istotnie, dyskurs *lifelong learning* nie wziął się znikąd; pojawił się w krajach wspólnoty ekonomicznej OECD w historycznych warunkach szybkiej gospodarczej i społecznej zmiany wraz ze związanymi z nią obawami i niepewnościami dotyczącymi postępu globalizacji korporacyjnego kapitalizmu. Na tę nową sytuację państwa OECD zareagowały zaskakująco zgodnie z dyrektywami Banku Światowego, również żywotnie zainteresowanego ideą uczenia się przez całe życie, czego dowód mamy w dokumencie *Lifelong Learning in the Global*

Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries (World Bank, 2003). Odnajdujemy w nim następujące dezyderaty:

Możliwości uczenia się przez całe życie w coraz większej mierze stają się krytyczną kwestią dla krajów chcących zachować konkurencyjność w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. Całociowe uczenie się jest edukacją dla gospodarki opartej na wiedzy (s. XIII).

Całociowe uczenie się to kluczowa umiejętność pozwalająca uczącym się konkurować ze sobą w globalnej gospodarce (s. 3).

Inwestowanie w kapitał ludzki jest kwestią o krytycznej wadze dla wzrostu gospodarczego (s. 4).

Uruchamiając rozliczne programy edukacji dorosłych i rozbudowując dyskurs całociowego uczenia się, w którego produkcję – co zawsze warto podkreślać – nader chętnie włączyły się nauki pedagogiczne, władza nie zajmowała się już tylko regulowaniem jednostek. Przeniosła także uwagę na możliwość pozbawionego przymusu zarządzania całą populacją jako zasobem, którego można używać i który można optymalizować tak, by stał się jeszcze efektywniejszą siłą produktywną – siłą produktywną w stopniu maksymalnym... bo całociowym. Czy nieszczęśni pracownicy przedsiębiorstw, o których opowiada przywoływana wcześniej Anna Lubrańska, to nie owe podmioty ujęte w system interpelacji u Louisa Althussera, których *ogromna większość maszeruje dobrze „całkiem sama”*, to znaczy *zgodnie z ideologią* (Althusser 2006, s. 27)? I ostatecznie, czyż jej wypowiedź – jak wiele innych tego typu wypowiedzi w andragogice polskiej – nie potwierdza słów Joanny Rutkowiak, że:

Wśród edukatorów wydaje się dominować przekonanie o względnej niezależności edukacji, co w kręgach nauczycielskich przybiera formę mitu o edukacji apolitycznej lub, ewentualnie, o jej uzależnieniach tylko cząstkowych, medialnych, środowiskowych, instytucjonalnych, psychologicznych i administracyjno-biurokratycznych, ale bez dostrzegania głębszych politycznych, ideologicznych i ekonomicznych całociowych uwikłań edukacji o zasięgu nie tylko fragmentarycznym, ale i ogólnokulturowym, nie tylko lokalnym, ale i globalnym (Rutkowiak 2010, s. 32).

Jak oddziałuje ideologia wraz z innym potężnym narzędziem władzy, jakim jest dyskurs? Gdy podmioty zinternalizują już regulacyjne spojrzenie władzy, tzn. gdy stanie się ono *de facto* zbędne, zaczną regulować same siebie, co oznacza, że *s a m e z a p r a g n ą* uczyć się przez całe życie. Zrozumieją przy tym, że są takimi uczniami, których uczenie się nigdy nie ma końca, nigdy nie jest kompletne. Andragodzy lubią podkreślać, że podążanie tą ścieżką to chwalebny, gdyż indywidualny i suwerenny, wybór ludzi – wolnych podmiotów, biorących odpowiedzialność za swoje uczenie się. Ale czy nie umyka im fakt, iż definiowanie nas jako autonomicznych i aktywnych obywateli poszukujących ponoć samospełnienia i samo-aktualizacji, by użyć sentymentalnego terminu Abrahama Masłowa i Carla Rogersa, jest całkowicie zgodne z polityczną filozofią neoliberalizmu, w ramach której związek między rządem a tymi, którymi się rządzi, na tym właśnie polega,

że ci ostatni o tyle są podmiotami swojego własnego życia, o ile praktykują wolność w formie dobrego zarządzania samymi sobą (zob. Burchell 1996)?

To głównie dzięki antyhumanistycznym analizom Foucault otworzyły się możliwości porzucenia tradycyjnych pytań o eksperymentowanie wolnej woli przez wolny, samosterowny podmiot. Zastępują je pytania inne: *jak, w jakich warunkach i za pomocą jakich form coś takiego jak podmiot może pojawić się w porządku dyskursu? [...] Krótko mówiąc, chodzi o to, by pozbawić podmiot roli fundamentu i źródła i analizować go jako zmienną i złożoną funkcję dyskursu* (Foucault 1999a, s. 218–219). Wielka szkoda, że pytań tych nie podejmuje się w polskich studiach nad edukacją dorosłych. W ten sposób uwikłanie ruchu *lifelong learning* w zarządzony przez władzę proces ustawicznej kapitalizacji siebie jako podmiotu przedsiębiorczego, elastycznego, zdolnego do szybkiej adaptacji, a więc gotowego na nieskończone poszukiwanie i podejmowanie pracy, pozostaje poza percepcją badaczy zajmujących się jego lansowaniem, podobnie jak nierozpoznany pozostaje przez nich problem skutków oddziaływania władzy mikro-fizycznej. Zasadniczym celem t e j modalności władzy – nie jakiejś fizycznej bytności, lecz raczej swoistej relacji sił – nie jest nakazywanie i zakazywanie, tudzież karanie, lecz maksymalizowanie skuteczności jednostek na potrzeby aparatu produkcyjnego społeczeństwa. *Władza jest produkcją zdolności, produkcją produktywności, produkcją jednostek* – podkreśla Foucault (2000b, s. 215). *Władza byłaby słaba i zapewne łatwo byłoby ją usunąć, gdyby sprowadzała się tylko do nadzorowania, śledzenia, zaskakiwania, zakazywania i karania; jednakże ona pobudza, tworzy, wytwarza; nie jest po prostu okiem i uchem; skłania do działania i mówienia* (Foucault 1999b, s. 290).

Przełom paradygmataczny? Tranzycja „od edukacji do uczenia się” jako... państwowa racja stanu

Nie jestem w pełni przekonany co do zasadności tezy – w Polsce spopularyzowanej przez Mieczysława Malewskiego (2010) – o paradygmatacznym przejściu w myśleniu o edukacji dorosłych od nauczania instytucjonalnego, przez uczenie się, do poznawania. W świetle diagnozy Habermasa mówiącej, że *w społeczeństwach nowoczesnych symbolicznie ustrukturuwany świat życia został już zepchnięty w nisze istniejące w systemowo usamodzielnionej strukturze społecznej i że został przez nią skolonizowany* (Habermas 2002, s. 563), nie może być mowy o całkowitym odłączeniu się całożyciowego uczenia się od systemu oświatowego i administracyjnego. Jak zauważa Peter Jarvis, *pojęcie uczenia się przez całe życie jest mocno dezorientujące z racji, iż łączy w sobie uczenie się indywidualne oraz instytucjonalne. [...] Lifelong learning obejmuje uczenie się społecznie zinstytucjonalizowane, odbywające się w ramach systemu edukacji, jak też to, które ma miejsce poza nim oraz indywidualne uczenie się w toku całego życia* (Jarvis 1993, s. 65).

Stąd też możemy obserwować ciągły konflikt rozgrywający się w obszarze planowania edukacji dorosłych. Sektory publiczne i państwo próbują przechylić „szalę” w kierunku jej pełnej wokacjonalizacji, w czym pomaga im hegemoniczny

dyskurs przedsiębiorczego zarządzania sobą, a także instytucje edukacji ustawicznej podporządkowane niemal w całości realizacji kursów praktycznych i zawodowych. Ale komponent wspólnotowy jest w samej idei edukacji dorosłych wciąż obecny. Na niego właśnie kładą nacisk różne organizacje pozarządowe, proponując formy uczenia się dla wyzwolenia i emancypacji, dla sprawiedliwości społecznej, zrównoważonego rozwoju, refleksji krytycznej. Taka edukacja oczywiście odbywa się wciąż pod auspicjami jakichś instytucji, rzecz jasna pozarządowych.

Przyjmując ów charakterystycznie szeroki zakres definicyjny całościowego uczenia się, a także mając w pamięci fakt, że w toku życia mamy do czynienia z wieloma procesami uczenia się, co wcale nie oznacza, że wszystkie one mają efekt oraz potencjał edukacyjny, tzn. nie zmieniają naszego zachowania tudzież naszego myślenia i pojmowania świata, zauważyć można, że edukacja pozaformalna i nieformalna, wiedza przyswajana z codzienności, mająca rzekomo służyć konstruowaniu i redefiniowaniu tożsamości, w skrócie – wszystkie obserwowane przez andragogów procesy uczenia się indywidualnego – wydają się mało przekonująco steoretyzowane. Mówiąc precyzyjniej: nawet jeżeli przyjmiemy, że dla osoby wykształconej możliwe i wskazane jest kontynuowanie edukacji, wciąż nie do końca wiemy, czemu dokładnie – poza oczywistym kontekstem instrumentalnego, technicznego zabiegania o uzyskanie nowych umiejętności i kompetencji (odpowiednio akredytowanych i certyfikowanych) zgodnego z neoliberalnym konstruktem *lifelong learning* – ów dodatkowy proces ma służyć. Indywidualnie, pozaformalnie i nieformalnie realizowanych procesów uczenia nie potrafimy różnicować i wartościować, gdyż nie posiadamy po temu kryteriów. Dlatego w przeciwieństwie do Ewy Przybylskiej nie sądzę, aby wzrost zainteresowania uczeniem się nieformalnym i pozaformalnym był aż tak pozytywnym trendem w porównaniu z edukacją formalną (Przybylska 2011, s. 63–64), skoro można pokazywać, że w istocie na obu płaszczyznach dominuje uczenie się rozumiane w kontekście ekonomicznym i instrumentalnym, a więc sprowadzone do sfery aktywności zawodowej. Ma prawo niepokoić fakt, że te nowsze, niosące obietnicę jakiejś zmiany, modele uczenia się są zupełnie – póki co – pozbawione normatywnego, pedagogicznego sensu. Sytuację tę doskonale rozjaśnia Krzysztof Maliszewski, którego wypowiedź przytoczymy tutaj szerzej. Autor słusznie protestuje przeciwko optymistycznemu ujęciu Carla Rogersa orzekającego, że *nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się*. Następnie przeprowadza rozumowanie, w którym poddaje korekcie stanowisko M. Malewskiego:

Uświadomienie sobie tego – przynajmniej przez andragogów – doprowadziło podobno w latach 90. XX stulecia do zdecydowanej preferencji dla kategorii całościowego uczenia się (lifelong learning). Edukacja jako uczenie się przestaje być wyodrębnioną z życia aktywnością, a staje się integralną jego częścią jako refleksyjna interpretacja składników egzystencji w pracy, wśród najbliższych, w kontaktach towarzyskich, w stowarzyszeniach (Malewski 2010, s. 47, 57–58).

Przyznaję, że mam wątpliwości co do trafności takiego obrazu. Wydaje mi się, że dochodzi tu do milczącego podmienienia znaczeń – zamiennie dochodzi do głosu banalny, opisowy, techniczny sens terminu uczenie się i jego normatywny pedagogiczny sens, a w konsekwencji przemieszaniu ulega deskrypcja rzeczywistych praktyk społecznych i humanistycznego projektu. Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że cokolwiek w życiu robimy, coś się w nas zmienia, chociażby tylko ilościowo (usłyszeliśmy nową informację, raz jeszcze utrwalając wykonaliśmy jakąś czynność etc.) i bez względu na etyczną ocenę efektów (można minimalizowanie wysiłku poznawczego i pozorowanie kompetencji, jakich uczniowie nabywają w szkole, nazwać „autentycznym uczeniem się”); i rzeczywiście trudno upierać się, że dzieje się to tylko w szkole czy na kursie i jedynie w formalnie wyznaczonym czasie. Ale to jest sens trywialny, który nie pozwala nam zachować krytycznego dystansu do tego, co robimy i co nazywamy „uczeniem się”, nie pozwala uchwycić „jałowych trajektorii”, na których człowiek w gruncie rzeczy się nie zmienia. Z dużo większym pożytkiem możemy posługiwać się tą kategorią, jeśli uwzględnimy jej normatywny charakter, pozwalający różnicować postawy. Mieczysław Malewski zdaje się mieć tego świadomość, kiedy pisze: „Całozyciowe uczenie się ma swoje rysy charakterystyczne – wymaga refleksyjności, autonomii, podmiotowości, autotzarządzania” (Maliszewski 2011, s. 34–35).

Co ciekawe, jeśli na tezę o przejściu od edukacji do uczenia się spojrzymy od strony systemu – rozdzielonego na (1) państwowy aparat administracyjny, kontrolowany przez władzę, i (2) gospodarkę, kierowaną przez medium pieniądza – okaże się, że przełom paradygmatyczny istotnie dokonaliśmy, z tymże obok generujących go impulsów ekonomicznych i kulturowych takich jak globalizacja inżynierowała go w pierwszej kolejności władza, tym razem pojęta za Foucault jako uzupełniająca bio-władzę (biologiczna kontrola całych populacji) i władzę pastoralną (władza „przewodników” dbających o nasze dobro – *vide* poradnictwo) r z a d o m y ś l n o ś ć (*gouvernementalité*) (Foucault 2000a).

Dalej pokażę, jak można łączyć także i tę koncepcję z dyskursem całozyciowego uczenia się jako strategią kolektywnego sprawowania władzy za pomocą technik i procedur służących kierowaniu ludzkim zachowaniem. Być może *lifelong learning* nabierze w ten sposób innego kolorytu. Obok wizji Komisji Europejskiej, w której jest ono *essential policy strategy for the development of citizenship, social cohesion, employment and for individual fulfillment* (European Commission, 2002, s. 4), postawić można pytanie, czy w rzeczywistości *lifelong learning* nie stanowi neoliberalnej racji stanu (Olssen 2008).

Przypomnijmy, dla jasności, że neoliberalizm to *doktryna ekonomiczna, w ramach której minimalizuje się państwo i jego rolę regulacyjną, a rynek uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną, maksymalizującą zyski dla wszystkich* (Rutkowiak 2010, s. 15–16). Opiera się ona na założeniach ekonomicznych F.A. Hayeka i M. Friedmana, a więc *przeciwstawia się praktyce i koncepcji interwencjonizmu państwowego, zgodnie z którym opodatkowuje się wysokie dochody, zapewnia ludziom świadczenia socjalne i inwestuje*

w infrastrukturę dobra publicznego, dba o zasoby pieniądza w społeczeństwie i w ten sposób pobudza gospodarkę (tamże, s. 15). Dla edukacji neoliberalizm ma konsekwencje kolosalne, gdyż w pierwszym rzędzie przypisuje jej funkcje służebne wobec globalnego rynku. Edukacja ma służyć przygotowywaniu „elastycznych” pracowników.

Główną stawką w tej rozgrywce, jak można sądzić, jest zdjęcie z państwa części odpowiedzialności opiekuńczej wobec obywateli, którzy najlepiej sobie poradzą, gdy zadbają o siebie sami. Deregulacja rynku – proces nie tyle uruchomiony przez jego inherentne mechanizmy, co będący efektem konsekwentnej polityki publicznej (Olssen 2008, s. 38) – powoduje niestabilność i niepewność zatrudnienia, ale globalnemu biznesowi i kapitałowi zapewnia większą jeszcze wolność i mobilność. Straciłeś pracę? Szukasz i nie możesz znaleźć? Zwolnienia w twojej branży? Przedsiębiorstwo upadło, gdyż nie wytrzymało konkurencji? Cóż, winić możesz tylko siebie. Państwo socjalne się zwija; rząd a tym bardziej biznes nie biorą odpowiedzialności. Jesteś winny, ponieważ najwyraźniej nie jesteś wystarczająco mobilny, nie potrafisz się adoptować, a co najgorsze – najpewniej za mało się uczyłeś i nie chcesz uczyć się dalej. Jak przekonująco argumentuje Mark Olssen, strategia polityczna, reprezentowana przez *lifelong learning*, *rozluźnia prawne ograniczenia związane z warunkami pracy i zatrudnienia, szczególnie w kwestii zwolnienia z pracy. Przekłada się na propozycję zredukowania kontroli nad prawami pracowniczymi w kontekście stabilności zatrudnienia i ochrony pracy i wprowadza mechanizm pracowniczej adaptacyjności, który minimalizuje związki pracownika z miejscem pracy poprzez uczynienie jego kontraktu bardziej elastycznym* (tamże, s. 39). Widziana od strony zapewniania państwu i gospodarce elastycznych i szybko przystosowujących się do zmian pracowników, polityczna strategia *lifelong learning* wyłania się teraz jako Foucaultowska *technologia neoliberalnej rządomości, zapewniająca bezpośredni zysk głównym podmiotom ekonomicznym* (tamże, s. 40).

Cele nie tylko zawodowe – trzy wskazówki

(1) Można wątpić, jakoby zastąpienie edukacji procesem nieskończonego uczenia się oraz podmienienie pod zdobytą wiedzę tzw. umiejętności, kompetencji czy po prostu informacji miało jakikolwiek związek z rozwojem człowieka. Według Kazimierza Sośnickiego celem wychowania i edukacji jest właśnie rozwój, czyli zachodzenie *ciągu zmian prowadzących do nowego stanu fizycznego i psychicznego człowieka* (1964, s. 7). Ów nowy stan może być przez nas wartościowany, gdyż interesuje nas – przynajmniej pedagogów – *by pod względem swej wartości był on wyższy niż stan początkowy. Jeżeli proces wychowania osiąga nowy stan, wyższy pod względem swej wartości, to proces ten nazywamy r o z w o j e m* (tamże, s. 7–8). Jak zauważył Krzysztof Maliszewski w przytoczonym wcześniej fragmencie (2011), pojęcie uczenia się powinno zachować normatywny pedagogiczny sens, jako że wiąże się z szerszym projektem humanistycznym. Uczenie się

– jeśli ma być wartościowe – można określać w terminach rozwojowych i takie też postulowałbym kryterium jego wartościowania. Oznacza to, że rozpatrując procesy uczenia się i ich efekty, patrzymy na to, czy przynoszą one rezultat w postaci, by tak rzec, dorabiania się nowych zasobów tożsamości, osobowości, moralności, wrażliwości, rozumności – wymieniać można dalej – w którym to zestawie mieści się pojęcie, że *bardziej rozwinięty stan psychologiczny jest bardziej wartościowy lub odpowiedni niż stan mniej rozwinięty* (Kohlberg, Mayer 2000, s. 47).

Niestety, wydaje się, że w andragogice uczenie się, owszem, jest rozumiane jako proces (nieskończony...), ale brakuje w nim owego pedagogicznego rdzenia. Tymczasem w kontekście rozwoju u osób dorosłych także możemy mówić o postępowaniu po sobie kolejnych, wyższych stadiów. Wystarczy wziąć za przykład świadomość i samoświadomość, która *jest nie tylko „poznawcza”; jest ona moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością nowych znaczeń w życiu* (tamże, s. 61). O niczym takim nie może być mowy w andragogice tak długo, jak rozpatruje ona uczenie się jedynie jako wściekłą pogoń za dodatkowymi umiejętnościami i kompetencjami oraz efektywne nimi zarządzanie, aby utrzymać się w pracy lub pracę znaleźć (zob. Marianowska 2017, Śladek 2017). Takie uczenie się to niewiele więcej niż *fast food for the brain*, jak rzecz ujął jeden z krytyków zjawiska (Lambeir 2005, s. 354).

(2) Zostawmy wszelako progresywną koncepcję edukacji oraz wychowania i zapytajmy: czy rzeczywiście edukacja dorosłych i koncepcja całościowego uczenia się mają służyć jedynie rynkowi pracy? Jak pisze Olssen, *prawdziwe pytanie dotyczy tego, jak wypracować model uczenia się, które nie pozostaje na usługach neoliberalnego rozumu* (2008, s. 43). Tu napotykamy jednak problem: jeśli mamy rozważać cele edukacji dorosłych inne niż czysto zawodowe, musimy jakoś zadbać o ich n o r m a t y w n e ugruntowanie. Niestety, takie analizy są, według mojej wiedzy, niezwykle rzadkie. Można zasugerować, że włączenie i zastosowanie w polskich studiach nad edukacją dorosłych myśli Jürgena Habermasa uzupełni ten brak. Jego teoria działania komunikacyjnego oferuje na tym polu wiele możliwości.

(3) Zacytuję ponownie Marka Olssena, który dobrze wie, że brzmi w tym momencie naiwnie, bo nazbyt preskryptywnie, niemniej śmiało przedkłada swoją teleologię edukacji:

Rodzaj uczenia się, jakiego dzisiaj potrzebujemy, to taki, który orientuje się na przetrwanie, definiowane jako bezpieczeństwo i dobrobyt dla wszystkich. Kontynuowanie tradycji i obyczajów, które jednostkom pozwalają funkcjonować efektywnie jako członkom wspólnot, wymaga nie ciągłej akumulacji umiejętności i informacji dla rynku pracy, lecz konsekwentnego pogłębiania politycznej sztuki demokratycznego komunikowania się i negocjowania za pomocą umiejętności deliberowania, debatowania i uprawiania krytyki. Uczenie się musi odejść od koncepcji ilościowego gromadzenia umiejętności kognitywnych i metakognitywnych i objąć sobą jakościową transformację podmiotów poprzez ich aktywne zaangażowanie w procesy demokratyczne (Olssen 2008, s. 44).

Podoba mi się w tej wypowiedzi zwrócenie uwagi na umiejętność komunikowania się jako niezbędny element edukacji. O ile w świecie społecznym nikt raczej nie ma problemów z działaniem ukierunkowanym na założony rezultat – działaniem racjonalnym ze względu na cel, a więc instrumentalnym – o tyle działania komunikacyjne, o którym mówimy wtedy, *kiedy uczestnicy koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację szans sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia* (Habermas 1999, s. 473), jest czymś, czego na pewno trzeba się uczyć, skoro kompetencja i sama chęć osiągnięcia porozumienia co do czegoś w świecie, po pierwsze nie dla każdego jest oczywista, po wtóre, wydaje się społecznie zanikać. Jak twierdzi Stephen Brookfield, nie wszystkie nasze interakcje mogą posłużyć za przykład działania komunikacyjnego:

W społeczeństwie zdominowanym przez pieniądź i władzę spora część naszych komunikacji stanowi przeciwieństwo takiego działania. Ludzie mówią po to, by wyzyścić i zdominować drugiego, by usprawiedliwiać i popierać system, który legitymizuje dominację. Prawdziwe działanie komunikacyjne to w życiu rzadkość, coś co rozmyślnie trzeba propagować. Tutaj pojawia się zadanie dla edukacji dorosłych, tutaj działania edukatorów stają się istotne. [...] Dialogiczne uczenie się i nauczanie opiera się na idei, że dyspozycji do demokratycznego dyskusowania można nauczać i uczyć się (Brookfield 2010, s. 127–128).

Zrzucić maski

Do dziś nie potrafię zrozumieć, dlaczego niektóre rozważania z zakresu andragogiki, poradownictwa i ogólnie edukacji dorosłych podpiswane są pod namysł pedagogiczny, skoro wyraźnie nie mają niczego wspólnego z troską pedagogiczną. Hasło „zrzucić maski!”, zaczerpnięte z prozy Stephena Kinga (2009, s. 211), być może brzmi kampańsko, ale powinno być rozumiane jako wezwanie do samookreślenia się, skierowane do badaczy zajmujących się oświatą dorosłych. Jeśli chcą oni dalej sporządzać opisy aktywizacji czy mobilności zawodowej oraz adaptacji środowiskowej kapitału ludzkiego, to czy mają prawo określać się mianem andragogów i pedagogów? Prowadzone przez nich badania i publikowane teksty to wszakże pewna gałąź socjologii lub ekonomii, administracji lub zarządzania. To nie jest pedagogika. Choć, z drugiej strony patrząc, być może andragogika nie jest nauką pedagogiczną. Może nie chce nią być. Może szuka swojej własnej, bardziej niezależnej, tożsamości, bliższej, by tak rzec, inżynierii społecznej?

Aprecjacje

W innym artykule podkreślałem, że w żadnym wypadku nie można tracić z oczu kwestii otwarcia się andragogiki polskiej na myślenie krytyczne w sojuszu ze stanowiskami współczesnej filozofii i pedagogiki krytycznej oraz w zgodzie z porządkiem wartości i oglądem świata przyjmowanym na gruncie racjonalności komunikacyjnej i emancypacyjnej (Kruszelnicki 2015b, s. 38). Z braku miejsca

podam skrótowo tylko kilka przykładów stanowisk alternatywnych i krytycznych, lecz chcę zaznaczyć, że literatury wyłamującej się z dobrze już u nas ugruntowanej tradycji konformistycznego akceptowania stanu rzeczy, a także badań nad edukacją zorientowaną nie na kształcenie na rzecz rynku pracy, lecz na kształtowanie postaw obywatelskich i demokratycznych, jest w naszej andragogice więcej, choć zdaje się, że wciąż reprezentują one jedynie „nurt” w tej nauce, niczym jakaś osobliwa enklawa frekwentowana przez fantastów. Tak jakby nauka mogła n i e b y ć krytyczna!

Badacze tacy jak Ewa Kurantowicz i Adrianna Nizińska zwracają uwagę, że w instytucjach kształcenia ustawicznego oraz w nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się dorosłych istnieją *nieobecne kategorie*, takie choćby jak *uznanie i upelnomocnienie* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 93). Wiedzą oni, że uczenie się można traktować jako *narzędzie krytycznej analizy rzeczywistości, które służy demaskowaniu niesprawiedliwości, stosunków władzy i zależności, napędza roszczenia do świata bardziej sprawiedliwego, lepszego, podmiotowo zdefiniowanego i przekształcanego* (tamże). Także Mieczysław Malewski – sam dający dowody niejakiego dystansu wobec pedagogii całościowego uczenia się jako nowej formy kontrolowania całego ludzkiego życia i próby wpisania człowieka w konstrukcję wiecznego uczenia (2010, s. 207) – nie obawiał się postawić przed andragogiką innego wymogu, mianowicie pokazywania dorosłym uczącym się, jak *odkrywać związki między definicją swojej tożsamości i oddziaływaniem struktur społecznych, a także dostrzegać ich kolonizujący wpływ na treści konstytuujące ich samoświadomość* (Malewski 2010, s. 37. por. Kruszelnicki 2015b, s. 38). W jednym z najnowszych numerów „Edukacji Dorosłych” pojawił się świetny artykuł Beaty Cyboran poświęcony kształtowaniu lokalnej polityki publicznej w duchu partycypacji obywatelskiej (Cyboran 2017, por. Cyboran, Gierszewski 2014). Wcześniej instruktywnie pisała o tej kwestii Dorota Gierszewski w tekście o edukacji na rzecz demokratycznego społeczeństwa (2011), zaś ostatnio ukazało się całościowe opracowanie tej problematyki w książce jej autorstwa pod tytułem *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej* (Gierszewski 2017). Wymienione studia istotnie realizują ideały pedagogiki krytycznej, ponieważ pokazują, że edukacja naprawdę jest w stanie *wyposażać ludzi w wiedzę i kompetencje niezbędne do tego, by opierać się władzy i kontestować dostępne spektrum wyborów zapewniających rozwój ekonomiczny, polityczny, kulturalny, społeczny i intelektualny* (Giroux, Searls-Giroux 2004, s. 113).

Uwagi końcowe

Krytycyzm to jeden z najważniejszych wyznaczników postawy naukowej. To nie żaden luksus, na który możemy sobie pozwolić, gdy już należycie opiszemy społeczną rzeczywistość. Jest raczej na odwrót: społeczną rzeczywistość należy opisywać nie jako zbiór faktów do zaakceptowania, lecz jako zbiór interpretacji, za którymi kryć się mogą różnorakie interesy i mechanizmy dominacji. Dopiero gdy się je odkryje, objawi się w pełni janusowe oblicze idei całościowego uczenia się,

cała jej ambiwalencja i pokrętność, przewrotnie pedagogiczny charakter skrytych za nią strategii władzy, które *nie tylko kontrolują, podporządkowują, dyscyplinują, normalizują i reformują jednostki, lecz także czynią je inteligentniejszymi, mądrzejszymi, szczęśliwszymi, cnotliwszymi, zdrowszymi, bardziej produktywnymi, potulnymi, przedsiębiorczymi, spełnionymi, wyżej się oceniającymi, upelnomocnionymi* (Rose 1999, s. 12).

Tylko jako nauka krytyczna andragogika będzie w stanie *uchronić siebie i społeczeństwo przed bezkrytycznym zajmowaniem się tym, co istnieje i przed utrwalaniem tego w sposób naiwny, choć środkami naukowymi* (Habermas 1983, s. 354).

Bibliografia

1. Althusser L. (2006), *Ideologia i aparaty ideologiczne państwa*. Przeł. A. Staroń. Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski. Pobrane z: <http://marksizm.edu.pl/wydawnictwa/wspolczesna-mysl-marksistowska/louis-althusser/ideologie-i-aparaty-ideologiczne-panstwa>.
2. Brookfield S. (2010), *Learning Democratic Reason: The Adult Education Project of Jürgen Habermas*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
3. Burchell G. (1996), *Liberal Government and Techniques of the Self*. W: A. Barry, T. Osborne N.S. Rose (red.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*. The University of Chicago Press: Chicago.
4. Cooper B. (2010), *Educating Social Workers for Lifeworld and System*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
5. Cyboran B. (2017), Kształtowanie lokalnej polityki publicznej w duchu partycypacji obywatelskiej jako przestrzeń doświadczania dorosłości, *Edukacja Dorosłych*, nr 1.
6. Cyboran B., Gierszewski D., (2014), Przestrzenie uczenia się dorosłych w ramach rewalizacji społecznej, *Studia Dydaktyczne*, nr 26.
7. Edwards R. (2008), *Actively Seeking Subjects?*. W: A. Fejes, K. Nicoll (red.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge: New York.
8. Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN: Warszawa.
9. European Commission (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Brussels.
10. Foucault M. (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Edited. by C. Gordon, transl. C. Gordon et. al. Pantheon Books: New York.
11. Foucault, M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. T. Komendant. Aletheia: Warszawa.
12. Foucault M. (1999a), *Czym jest autor?*. Przeł. M. P. Markowski. W: tenże, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Wybór i opracowanie T. Komendant, Aletheia: Warszawa.
13. Foucault M. (1999b), *Żywoty ludzi niegodziwych*. Przeł. M.P. Markowski. W: tenże, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Wybór i opracowanie T. Komendant. Aletheia, Warszawa.
14. Foucault M. (2000a), „Rządomyślność”. W: tenże, *Filozofia, historia, polityka. Wybór Pism*. Wybór i opracowanie L. Rasiński. Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN: Warszawa – Wrocław.

15. Foucault M. (2000b), *Seksualność i władza*. W: tenże, *Filozofia, historia, polityka. Wybór Pism*. Wybór i opracowanie L. Rasiński. Przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN: Warszawa – Wrocław.
16. Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu*. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970. Słowo-obraz-terytoria: Gdańsk.
17. Gierszewski D. (2011), Edukacja na rzecz demokratycznego społeczeństwa. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
18. Gierszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
19. Giroux H., Searls-Giroux S. (2004), *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave Macmillan: New York.
20. Habermas J. (1983), *Krytyczne i konserwatywne zadania socjologii*. W: tenże, *Teoria i praktyka*, wybór i opracowanie S. Krasnodębski. Przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW: Warszawa.
21. Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Przeł. A.M. Kaniowski. PWN: Warszawa.
22. Habermas J. (2002), *Teoria działania komunikacyjnego* T. 2. Przeł. A.M. Kaniowski. PWN: Warszawa.
23. Jarvis P. (1993), *Adult Education and the State: Towards a Politics of Adult Education*. Routledge: New York – London.
24. Joldersma C.W., Deakin Crick R. (2010), *Citizenship, Discourse Ethics and an Emancipatory Model of Lifelong Learning*. W: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory, and Education*. Routledge: New York.
25. King S. (2009), *Łśnienie*, przeł. Z. Zinserling. Prószyński i S-ka: Warszawa.
26. Kohlberg L., Mayer R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*. Przeł. P. Kwieciński i A. Nalaskowski. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji*. IBE: Warszawa.
27. Kostyło H. (2012), Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji. *Forum Oświatowe*, nr 2.
28. Kruszelnicki W. (2015a), Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
29. Kruszelnicki W. (2015b), Lifelong learning i poradzoznawstwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja* 2015, nr 1.
30. Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia Ustawicznego*. Wydawnictwo Naukowe DSW: Wrocław.
31. Lambeir B. (2005), Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Learning. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 37.
32. Lubrańska A. (2014), Edukacja dorosłych w aspekcie rozwoju zawodowego i realiów współczesnego rynku pracy. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
33. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w Andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW: Wrocław.
34. Maliszewski K. (2011), Implozja przestrzeni uczenia się. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
35. Marianowska A. (2017), Doświadczenie mobilności w programie Erasmus a szanse na rynku pracy. Przegląd międzynarodowych raportów. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
36. Mills S. (2004), *Discourse*. Routledge: London.

37. Olssen M. (2008), *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism*. W: A. Fejes, K. Nicoll (red.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge: New York.
38. Przybylska E. (2011), Tendencje w europejskiej edukacji dorosłych. *Kultura i Edukacja*, nr 1.
39. Rose N.S. (1999), *Inventing our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press: Cambridge – New York.
40. Rutkowiak J. (2010), *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls: Kraków.
41. Śladek A. (2017), Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej tranżycji: na rynek pracy i w dorosłość. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
42. Sośnicki K. (1964), *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia: Warszawa.
43. Torres C.A. (2013), *Political Sociology of Adult Learning*. Sense Publishers: Rotterdam.
44. UNESCO (Institute for Lifelong Learning), (2009), *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg.
45. World Bank, 2003. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for the Developing Countries. A World Bank Report*. The International Bank for Reconstruction and Development: Washington D.C.

Adult Education and Lifelong Learning Between System and Lifeworld. Critical Interventions

Key words: adult education, lifelong learning, social theory of Jürgen Habermas, models of adult vocational education

Abstract: The reckless promotion of competency-based education and training and the imposition of regulatory curriculum standards go hand in hand with similar attitudes among adult education scholars and experts who increasingly back off from envisaging adult learning as an area of human interaction where pedagogy finds its humanistic meaning and significance and where communicative rationality can be enacted and taught. Out of three basic interests of human knowledge and cognition – technical, practical and critical – adult education of our time tends to opt for realising only the technical one. This is due to the colonisation of the lifeworld by the imperatives of the system (Habermas) which remains blind to a human interest in self-formation, autonomy, emancipation, and gaining critical awareness. As the lifeworld system is colonised, there emerge autonomous subsystems, such as global economies, markets, media, and business corporations. Operating relatively independently of state and democratic control, they impose instrumental rationality in sectors of key importance for viable democracy and subject education to its interests and standards. Through the use of manifold technologies of micro-power (Foucault), people are now “condemned to learn” – only to make profits, if not to subsist in uncertain times.

Dane do korespondencji:

Dr Wojciech Kruszelnicki

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Śląski

ul. Grażyńskiego 53

40-126 Katowice

e-mail: wokrusz@gmail.com